مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

السنة السادسة - العدد الثاني عشر
صفر ١٤٤٥ هـ - أغسطس ٢٠٢٤ م

تعليم العربية لغة ثانية

Journal of Teaching Arabic as a Second Language

- اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة
- الاتجاهات غير المباشرة لمتعلمات العربية لغة ثانية نحو الازدواجية اللغوية
- الرغبة التواصليّة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية
- برنامج تعليمي مقترح قائم على مدخل القراءة التشاركية لتنمية مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها
- الكفاءة اللغوية: المفهوم، والمعايير، والتطبيق خطوة نحو علمية تعلّم اللغات

مجلة علمية مُحكمة تصدر عن مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
www.ksaa.gov.sa

مجمع الملك سلمان
العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

السنة السادسة - العدد الثاني عشر
صفر ١٤٤٦هـ - أغسطس ٢٠٢٤م

تعليم العربية لغة ثانية

Journal of Teaching Arabic as a Second Language

www.ksaa.gov.sa
مجلة علمية مُحكمة تصدر عن مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

المشرف العام على المجلة

أ.د. عبدالله بن صالح الوشمي

إدارة التحرير

أ.د. إبراهيم بن عبد العزيز أبوحيمد
رئيس التحرير

د. فهد بن صالح العليان
مدير التحرير

د. نهلاء بندر البنيان
أمينة المجلة

هيئة التحرير

أ.د. محمد بن إبراهيم الفوزان.
د. أمين بن مصطفى الشنقيطي
د. أحمد بن عبدالله الحقباني

الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيم بن صالح الفلاي
أ.د. عمر الصديق عبد الله
أ.د. ميمون محمد مجاهد
أ.د. إبراهيم بن يوسف البلوي
أ.د. محمد بن نافع العنزي
د. بدرية بنت براك العنزي
د. عبدالرحمن بن عبد الله القرني
د. غسان حسن الشاطر
أ.د. بدر بن علي العبد القادر
د. إبراهيم بن محمد العوفي
د. بدر بن ندا العتيبي

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

لإسهاماتكم واستفساراتكم، نسعد بتواصلكم من خلال:

البريد الإلكتروني : lang2@ksaa.gov.sa

ص.ب ٨٨٨٢٢ الرياض ١١٦٧٢

المملكة العربية السعودية

www.ksaa.gov.sa

صفة المجلة:

مجلة علمية محكّمة تعنى بقضايا تعليم وتعلّم اللغة العربية لغةً ثانية، بما في ذلك طرائق التدريس، وأساليب التقويم، والأدوات والبرامج والمواد المستعملة في عملية تعليمها وتعلّمها. تصدر مرتين في السنة عن مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية في نسختين: ورقية وإلكترونية.

قواعد النشر بالمجلة:

تخضع جميع المواد المقدّمة إلى المجلة للتحكيم العلمي المتخصص، وتقبل البحوث للنشر بالمجلة وفقا لقواعد النشر التالية:

- أن يكتب البحث بلغة عربية سليمة. كما يمكن نشر البحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
- أن يكون البحث في مجال تعليم وتعلّم العربية لغةً ثانية.
- أن يعتمد الباحث الأسس العلمية في خطوات بحثه كافة، وأن يتبع قواعد التوثيق العلمي المستعملة بالمجلة وهي طريقة جمعية علم النفس الأمريكية (APA).

تعليم العربية لغة ثانية

Journal of Teaching Arabic as a Second Language

بيانات المجلة:

مجلة تعليم العربية لغة ثانية
مجلة علمية محكمة تصدر عن
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
الرياض - المملكة العربية السعودية
ردمد النسخة الورقية: ١٦٥٨-٨٢٩٠
ردمد النسخة الإلكتروني: ١٦٥٨-٩٨٦٦

Journal information:

Journal of Teaching Arabic as a Second Language
A peer-reviewed bi-annual journal issued by
King Salman Global Academy for Arabic Language
Riyadh- Saudi Arabia
ISSN paper version: 1658-8290
ISSN Electronic version: 1658-9866

- أن تكون عدد كلمات البحث ما بين ٤٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠ كلمة.
- أن يعد الباحث ملخصا لبحثه في حدود ٢٠٠ كلمة باللغة العربية.
- ألا يكون قد سبق نشر البحث في أي وعاء علمي.
- لا تعاد المواد العلمية المقدمة لأصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.
- تحتفظ المجلة بحقوق النشر، ويمكن للباحث إعادة نشر بحثة في وعاء أكاديمي آخر، بشرط مضي سنة على نشر البحث في مجلة تعليم العربية لغةً ثانية والإشارة إليه.
- ترسل للباحث خمس نسخ ورقية من العدد الذي نشر فيه البحث، ومستلة إلكترونية من البحث.
- **يراعى في تنسيق خط المشاركات المرسلة إلى المجلة الالتزام بالآتي:**
  - في متن النص يستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٦).
  - في الهوامش يستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٢).
  - في العناوين الرئيسة يستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٨).
  - في العناوين الفرعية يستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٦).
- **كما تستقبل المجلة الاستعراض العلمي للكتب ذات العلاقة باهتمامات المجلة وفق الضوابط التالية:**
  - أن يكون عدد كلمات الاستعراض في حدود ٢٠٠٠ إلى ٤٠٠٠ كلمة (مع مراعاة حجم الكتاب في ذلك).

- أن يشمل الاستعراض جميع فصول الكتاب من خلال قراءة منهجية واضحة.
- أن يتضمن الاستعراض تحليلًا نقديًا.
- يفضل أن يكون الكتاب حديثًا ولم يمض على نشرة أكثر من خمس سنوات.

أحكام عامة:

- البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن آراء أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية أو المجلة، ويتحمل مؤلفوها المسؤولية كاملة عن صحة ودقة المعلومات والاستنتاجات.
- يراعى في أولية النشر في المجلة تاريخ تسلم البحث وتاريخ قرار التحكيم وتنوع موضوع المشاركات.
- ترتيب البحوث في المجلة يخضع لاعتبارات فنية.
- يرسل الكاتب الذي لم يسبق له الكتابة في المجلة مع بحثه سيرته الذاتية والعلمية مختصرةً وعنوان مراسلته.
- لا يحق للباحث أن يطلب عدم نشر بحثه بعد إرساله إلى لجنة التحكيم إلا لأسباب تقتنع بها إدارة التحرير، وللمجلة مطالبة الباحث بدفع النفقات المالية المترتبة على إجراءات التحكيم إذا أصر الباحث على طلبه بسحب مشاركته وعدم متابعة إجراءات نشرها، ولم تقتنع إدارة التحرير بمسوغات طلبه.

البحوث المنشورة بالمجلة تعبر عن رأي أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجمع، ويتحمل مؤلفوها المسؤولية كاملة عن صحة ودقة المعلومات والاستنتاجات.

محتويات العدد

اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى
نحو التواصل مع مجتمع اللغة
د. عبد الرحمن ضيف الله حمدان الهرساني
١

الاتجاهات غير المباشرة لمتعلمات العربية لغة ثانية
نحو الازدواجية اللغوية
أ.آلاء بنت علي الشهري – أ. د. ناصر بن عبدالله بن غالي
٤٥

الرغبة التواصليّة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية
د.جابر بن زاهر بن جابر عسيري
٧١

برنامج تعليمي مقترح قائم على مدخل القراءة التشاركية لتنمية
مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها
د. ناصر بن مسلم كديم العيلي
١٠٧

الكفاءة اللغوية: المفهوم، والمعايير، والتطبيق
خطوة نحو علمية تعلّم اللغات
د. عمرو عبد الهادي السيد ماضي
١٥٧

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

كلمة التحرير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

فيسر مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية أن يقدم للمختصين والباحثين والطلاب هذا العدد الثاني عشر من مجلة تعليم العربية لغة ثانية. وقد جاء هذا العدد متضمنًا خمسة من البحوث العلمية.

ويهدف بحث اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة للدكتور عبد الرحمن ضيف الله حمدان الهرساني إلى التعرف على اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة في ثلاثة مجالات، النفسي واللغوي والاجتماعي. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (١١٣) طالبًا من طلاب المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، وأعدّ الباحث مقياسًا لاتجاهات المتعلمين وتأكد من صدقه وثباته. وأظهرت نتائج البحث أن اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة كانت (بدرجة متوسطة) في المجالات الثلاثة.

وأما دراسة الاتجاهات غير المباشرة لمتعلمات العربية لغة ثانية نحو الازدواجية اللغوية للدكتور ناصر بن عبد الله بن غالي وآلاء بنت علي الشهري فقد تناولت الازدواجية اللغوية، وتأثيرها على تعليم اللغة العربية لغة ثانية وتعلّمها، وتقيس-تحديدًا-اتجاهات متعلمات العربية لغة ثانية غير المباشرة

نحو الازدواجية في اللغة العربية، واتبعت الدراسة المنهج الكمي، فاستخدمت اختبار المظهر المتجانس للوصول إلى البيانات اللازمة من مجتمع الدراسة المتمثل في متعلمات العربية لغةً ثانيةً في المملكة العربية السعودية. وخلصت الدراسة إلى أن الاتجاهات غير المباشرة لمتعلمات العربية لغة ثانية نحو الفصحى والعامية متقاربة، إلا أن الاتجاه نحو الفصحى أعلى بقليل.

وفي دراسة الرغبة التواصليّة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية للدكتور جابر بن زاهر عسيري هدفت الدراسة إلى الكشف عن العوامل والأبعاد الفرديّة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية التي قد تؤدي إلى الرغبة التواصليّة، ومدى وجود فروق بين الملتحقين بالبرنامجين المكثف وغير المكثف. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أنّ جميع أفراد العينة لديهم رغبة تواصلية عالية بشكل عام، وأنّ هناك عوامل قد تؤدي إلى زيادة رغبتهم في التواصل مع المجتمع المحيط بهم، وهي: الدوافع، والثقة بالنفس والكفاءة الذاتية، والتواصل خارج قاعة الدرس، وأخيرًا أتى عامل القلق من التواصل في آخر قائمة تلك العوامل، كما أظهرت نتائج الدراسة تشابه نتائج المجموعتين في ثلاثة عوامل هي: الثّقة بالنفس والكفاءة الذاتيّة، والتواصل خارج الدرس، والقلق من التواصل، واختلافهما في عامل الدوافع.

وأما بحث برنامج تعليمي مقترح قائم على مدخل القراءة التشاركية لتنمية مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها للدكتور ناصر بن مسلم كديم العيلي، فقد جاء لبناء برنامج تعليمي مقترح قائم على مدخل القراءة التشاركية، وتعرُّف فاعليته في تنمية مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. وقد استخدم الباحث المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، وأسفرت نتائج البحث عن إعداد برنامج تعليمي مقترح، وعن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي. كما أظهرت النتائج وجود فاعلية كبيرة للبرنامج التعليمي القائم على مدخل القراءة التشاركية في تنمية مهارات الفهم القرائي.

هذه الطبعة إهداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وفي دراسة الكفاءة اللغوية: المفهوم، والمعايير، والتطبيق: خطوة نحو علمية تعلّم اللغات للدكتور عمرو عبد الهادي السيد ماضي ناقشت الدراسة مفهوم الكفاءة اللغوية، وكيف تؤثر في عملية تعلم اللغات الثانية. ولذلك قام الباحث بترجمة معايير أكتفل ٢٠١٢ للكفاءة اللغوية وتحليلها، ثم تطبيق هذه المعايير- في تصميم مواد التعلم- على كل من: صياغة الأسئلة، وتشريح مكون الثقافة، بالشكل الذي يضمن رفع الكفاءة اللغوية للمتعلمين. وجاءت الورقة منقسمة إلى ثلاثة أجزاء رئيسة: مقدمة تتضمن لمحة عن تاريخ حركة الكفاءة والحاجة إلى ظهورها، ثم تبدأ عملية التحليل لمعايير الكفاءة في الجزء الثاني، وأما الجزء الثالث فهو الجانب التطبيقي وفيه تقف الدراسة على بعض تطبيقات هذه المعايير في صياغة الأسئلة وظيفيًّا، وفي تشريح مكون الثقافة.

والمجلة إذ تقدم هذا العدد الثاني عشر خدمة للباحثين، لتتطلع إلى مزيد من المساهمات من الباحثين في مجال الأبحاث العلمية ذات الصلة واستعراض الكتب العلمية ذات العلاقة بمجال المجلة وسلاسل تعليم اللغة العربية.

رئيس هيئة التحرير

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٦، ع ١٢؛ ١٤٤٦هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 6, No. 12; 2024
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866
lang2@ksaa.gov.sa

اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة

Attitudes of Arabic as a Second Language Learners Towards Communicating with the Language Community

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-006-012-001

د. عبد الرحمن ضيف الله حمدان الهرساني
معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية

تاريخ الإرسال: ٠٦/١٢/٢٠٢٣ تاريخ القبول: ٢١/٠١/٢٠٢٤

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة في ثلاثة مجالات، النفسي واللغوي والاجتماعي. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (١١٣) طالبًا من طلاب المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، وأعدّ الباحث مقياسًا لاتجاهات المتعلمين وتأكد من صدقه وثباته. وأظهرت نتائج البحث أن اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة كانت (بدرجة متوسطة) في المجالات الثلاثة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٢٤) من خمس نقاط في المجال النفسي، وبلغ (٣,٣٢) في المجال اللغوي، وبلغ (٣,١٨) في المجال الاجتماعي. وبناء على هذه النتائج قُدمت مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية:

الاتجاهات - التواصل اللغوي - تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

Abstract:

The research aimed to identify the attitudes of Arabic language learners towards communicating with the language community in three areas: psychological, linguistic, and social. The researcher used the descriptive analytical method, and the sample consisted of (113) Arabic learners. The results of the research showed that learners' attitudes towards communicating with the language community were (to a moderate degree) in the three areas, where the general arithmetic average reached (3.24) out of five points in the psychological field, (3.32) in the linguistic field, and (3.18) in the social field. Based on these results, the researcher presented some recommendations.

Keywords:

trends - linguistic communication - teaching the Arabic language to speakers of

لمراسلة الباحث: عبد الرحمن الهرساني (البريد الإلكتروني: alhersani@gmail.com).

مقدمة

الإنسان اجتماعيّ بطبعه، واللغة هي أداة التواصل بينه وبين المجتمع، بها يلبي احتياجاته، ومن خلالها يشعر باندماجه في المجتمع، وهي وسيلة أيضًا للشعور بالأمن والاستقرار. وبما أن للعربية طبيعتها الخاصة لارتباطها الوثيق بالدين الإسلامي، فهي لغة القرآن الخالد، ويحرص كل مسلم في شتى بقاع الأرض على تعلمها. (العصيلي، ٢٠٠٢، ٢٦). وعليه، يحتاج إليها متعلموها للتواصل بها، حيث إن التواصل باللغة من أهم وظائفها، ويأخذ أشكالًا مختلفة، قد يكون شفهيًّا أو مكتوبًا، وقد يكون في صورة إيماءات أو حركات من خلال بعض أعضاء الجسد، كحركة اليد، وقد يمثل الصمت أحيانًا شكلًا من أشكال التواصل.

أما متعلم اللغة من غير أهلها فيكسبه التواصل اللغوي مع مجتمع اللغة مزيدًا من المهارات اللغوية، ولذلك أكدت الدراسات الحاجة الملحة في تعليم اللغة ضمن سياقها الاجتماعي، وذلك من أجل تحقيق التواصل اللغوي مع المجتمع المحلي دون عقبات. ولا يتوقف اكتساب متعلم اللغة عند معرفة قواعدها وألفاظها، بل يمتد إلى الجوانب الاجتماعية وما يسمى بالكفاءة التواصلية، وهي استعمال اللغة ضمن سياقها الاجتماعي والثقافي (الأحمري، ٢٠٢٠، ١٥٩)، فيكون المتعلم قادرًا على ممارسة اللغة بصورة مناسبة في مواقف الحياة اليومية عند الطلب أو الاعتذار أو الشكر. وهذه القدرة تدفع المتعلم إلى سرعة الاندماج مع المجتمع، ومن ناحية أخرى تزيد من تقبل المجتمع له. وكذلك فإن اندماج المتعلم مع مجتمع اللغة ينعكس على أدائه التعليمي، من حيث فهمه للمحتوى المقدم له سواء في المقررات اللغوية أو الشرعية أو حتى العلمية.

ويقع على عاتق المتعلم دور كبير في تعزيز الجوانب النفسية التي تدعم تواصله اللغوي مع مجتمع اللغة بفاعلية، فيكون مبادرًا لا يخشى الخطأ في استعمال اللغة، ولا يشعره ذلك بالحرج، بل تكون لديه الجرأة للانطلاق في ممارسة اللغة دون خوف أو خجل. وشعور المتعلم بالحدّ المقبول من القلق نحو التواصل مع مجتمع اللغة قد يكون دافعًا له إلى المزيد من الإنجاز، وتطوير مهاراته اللغوية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ويتولى المعلم تطوير مهاراته اللغوية ليكون قدوة للمتعلم، ويهتم بطرق تدريسه وأساليبه المشجعة على تحقيق مهارات التواصل اللغوي، ويعنى بتنويع وسائل التقويم التي تُوقف المتعلم على المستوى الحقيقي لتواصله اللغوي وتكشف له نقاط ضعفه وتعالجها، وتعزز جوانب القوة لديه، لتكون داعمة له نحو المشاركة الفاعلة بتواصله الجيد داخل محيط الدراسة وخارجها. وللجهة التعليمية دور في توجيه المتعلم نحو التواصل مع مجتمع اللغة للتواصل من خلال توفير بيئة داعمة، تشجع مهارات التواصل الاجتماعي، فتكسبه مهارات الاستماع، وتعنى بالمحادثة، مستفيدة من الإمكانات التقنية، ولها دور كذلك في بناء مقررات تضمن أنشطة تواصلية، وتُعدّ وفقًا لاحتياجات المتعلم التواصلية، وتُراجع بصفة دورية للتأكد من تحقيق أهدافها. وللمجتمع دور في تنمية التواصل لدى المتعلم، فإذا اطمأن ولقي التحفيز والتشجيع والبعد عن السخرية من أفراد المجتمع كان ذلك دافعًا له لمزيد من الاندماج في المجتمع.

مشكلة البحث

من خلال تدريس الباحث لمتعلمي اللغة الناطقين بلغات أخرى تبين له وجود مشكلات تتعلق بالتواصل اللغوي، منها عدم الرغبة في التفاعل مع المعلم، أو التردد في الإجابة عن الأسئلة، وقد أشارت الدراسات إلى الضعف الذي يعانيه متعلمو اللغة في التواصل اللغوي، ومنها دراسة الحديبي (٢٠١٨، ١٨١) التي بينت أن متوسط النسبة المئوية لتوافر مهارات التواصل اللغوي لديهم تساوي (٤٥,٧١٪) وأنها تعادل تقدير ضعيف. وأشارت بعض الدراسات إلى القصور في مهارة معينة من مهارات اللغة التواصلية حيث أشارت دراسة حمد (٢٠١٣، ١٠٢) إلى أن متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى يعانون من ضعف في استعمال اللغة العربية الفصحى استعمالًا سليمًا في مواقف التواصل اليومي على الصعيدين الشفوي والكتابي. وكذلك وأظهرت دراسة العصيمي (٢٠١٣، ٩٥) وجود قلق الاستماع لدى المتعلمين في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وأكدت دراسة العمري (٢٠١٠، ١٤٧) قصور مقرر دروس اللغة العربية الموجه للمستوى الأول في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة

الإسلامية من حيث تضمنه للتدريبات التي تعين المتعلم وتشجعه على استخدام اللغة في مواقف اتصالية مباشرة ومواقف اتصالية ذات معنى. وإذا كان المتعلم يعاني مشكلات في التواصل مع زملائه ومعلميه في الجوّ المدرسي وما يصاحبه من أُلفة الزملاء، وتنوع أساليب المعلمين وحاجته للتحصيل فإنه سيكون أقل تواصلًا مع مجتمع اللغة. وذلك يؤثر سلبًا على تطور مهاراته اللغوية حيث أشارت الأدبيات والدراسات، ومنها دراسة أحمد (٢٠١٨، ٤٧٦) إلى أن عدم القدرة على التواصل مع المجتمع المحلي من أهم الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة.

ومن هنا يهدف البحث الحالي إلى التعرف على اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة من خلال مقياس أُعد لهذا الغرض.

أسئلة البحث

للتصدي لهذه المشكلة حاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة؟

وتتفرع عنه الأسئلة الآتية:

ما اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة في المجال النفسي؟

ما اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة في المجال اللغوي؟

ما اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة في المجال الاجتماعي؟

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

أهداف البحث

هدف البحث إلى ما يأتي:

١. تحديد اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة في المجال النفسي.

٢. تحديد اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة في المجال اللغوي.

٣. تحديد اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة في المجال الاجتماعي.

أهمية البحث:

تتضح أهمية هذا البحث من جوانب متعددة أهمها:

يساعد في الكشف عن اتجاهات المتعلمين نحو التواصل مع مجتمع اللغة.

يساعد الجهات المعنية بتعليم اللغة العربية في تحديد اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة وتصنيفها.

يفيد في رسم السياسات لبرامج تعليم اللغة العربية، والتخطيط لتعليمها.

يفتح المجال أمام الباحثين للتوسع في دراسة المشكلات التي تتصل باللغة والمجتمع.

مصطلحات البحث:

فيما يلي عرض لمصطلحات البحث:

الاتجاه: تصور ذهني شبه مستقر لدى المتعلم تجاه الناس أو تجاه الأماكن أو الأشياء أو الأحداث، ويبني المتعلم اتجاهاته الشخصية بناء على ما تعرض له من خبرات سابقة مؤثرة (العمر، ٢٠٠٧، ١٤).

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه محصلة استجابات عينة البحث من متعلمي اللغة العربية (المستوى المتقدم) نحو التواصل مع مجتمع اللغة العربية في المجالات المحددة.

التواصل: عملية تبادل الأفكار والمعلومات بين شخصين أو أكثر بواسطة نظام من الرموز، سواء أكانت صوتية أم كتابية أم إيمائية (العصيلي، ٢٠٢٣، ٢٥٦).

ويعرفه الباحث إجرائيًّا بأنه: انتقال معرفةٍ ما بين متعلم اللغة العربية الناطق بلغة أخرى والمجتمع الذي يتعلم فيه اللغة العربية من خلال رسالة لغوية مكتوبة أو منطوقة، بهدف نقل المعاني والتعبير عن الذات ونقل المشاعر والأحاسيس والفكر، لتحقيق مهارات التواصل اللغوي اللازمة.

متعلمو اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: هم الأفراد الذين ليست اللغة العربية لغتهم الأصلية، ويلتحقون بأحد البرامج المقدمة لتعلمها سواء داخل بلدانهم أم خارجها؛ لفهم النظام اللغوي والمعاني الثقافية للغة العربية واكتسابها وتنظيمها وتخزينها (الحديبي، ٢٠١٣، ١٩١).

حدود البحث

يتحدد البحث بالحدود الآتية:

الحدود البشرية: متعلمو اللغة العربية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. واختيرت عينة البحث من طلاب المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الحدود الزمانية والمكانية: أجري البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٥هـ، وذلك في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الحدود الموضوعية: اقتصرت على اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة.

هذه الطبعة إهداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الإطار النظري

التواصل مع مجتمع اللغة:

يعد التواصل مع المجتمع حاجة أساسية للإنسان، يحقق من خلاله التعبير عن ذاته، وبناء علاقاته الاجتماعية، وتبادل المعرفة والخبرات مع الآخرين. وتواصل متعلم اللغة مع المجتمع أهم من معرفته لتراكيب اللغة وقواعدها، خاصة في المراحل الأولى من تعليمه. ولذلك اهتم المدخل التواصلي بتقديم اللغة من خلال مواقف مشابهة لمواقف الحياة الطبيعية في كافة مهارات اللغة. وكان ظهور هذا الاتجاه نتيجة التطور في طرائق التدريس التي راعت الأسس الاجتماعية والوظيفية التي ترى ضرورة أن يكون التعليم مرتبطًا بواقع الحياة التي يعيشها المتعلم (رحمون، وبوهادي، ٢٠١٨، ٥١٣).

الاتجاه التواصلي في تعليم اللغة:

تصنف الاتجاهات نحو اللغة الهدف إلى إيجابية وسلبية ومحايدة، فالاتجاه الإيجابي يدفع المتعلم إلى التقدم في التواصل اللغوي، والاندماج مع المجتمع، والتعرف على ثقافته، فتزداد تبعًا لذلك خبرته اللغوية وتتطور مهاراته الاجتماعية، أما الاتجاه السلبي فعلى النقيض من ذلك، فيدفع المتعلم إلى نوع من العزلة عن مجتمع اللغة، فتقل رغبته في التعلم، ويتأثر أداؤه اللغوي الذي قد يصل به إلى التحجر حين تقتصر لغته على تلبية احتياجاته الضرورية، دون استعمالها الطبيعي والوظيفي. (العصيلي، ٢٠٠٢، ٢٤٦) أما الاتجاه المحايد فيشير إلى عدم تأكد المتعلم من تحديد موقفه أو تردده بين الاتجاهين السلبي والإيجابي.

وتحديد اتجاهات المتعلمين نحو التواصل مع مجتمع اللغة يسهم في تحسين تجربتهم في التفاعل مع المجتمع، من خلال تعزيز الاتجاهات الإيجابية، وإيجاد الحلول المناسبة التي تعالج الاتجاه السلبي نحو تواصلهم مع المجتمع. وللتواصل اللغوي أربعة عناصر هي: المرسل والوسيلة والرسالة والمستقبل، وهي عناصر متداخلة؛ فالمرسل ينشئ المحتوى ويصدره، والوسيلة أداة نقل هذا المحتوى، والرسالة هي المحتوى المستهدف تبادله مع

المستقبل، وهو من تنتهي إليه الرسالة ويحاول فهمها. ولهذه المكونات شروط ينبغي توافرها ليتسم الاتصال بالفاعلية والنجاح.

والتواصل أحد وظائف اللغة، وقد أشار إليه علماء العربية قديمًا حيث أشار ابن جني في حده للغة بأنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم (ابن جني، ب.ت. ٣٤/١). وفي قوله (قوم) إشارة إلى المجتمع، وفي قوله (يعبر) إشارة إلى أن وظيفة اللغة هي التعبير، ويذكر الراجحي أن هاتين الإشارتين تدلان على فهم علماء العربية لقوانين حياة اللغة، وكونها ترتبط بالمجتمع لتكون ظاهرة اجتماعية (الراجحي، ١٩٧٢، ٧٢).

والوظيفة التواصلية للغة كانت حاضرة في أذهان علماء العربية في شتى العلوم العربية معجمها ونحوها وصرفها ودلالتها، فالمعجمات تكشف معاني الألفاظ وتبين سياقاتها المختلفة، وسلامة بنية الكلمة تنبني عليها صحة الجملة، والعلوم الأدبية عمومًا تهتم بالجانب الثقافي والاجتماعي إلى جانب نقل المعارف اللغوية. وفي العصر الحديث زادت الدعوات إلى تعلم اللغة وفق المنهج الاتصالي في القرن السابع عشر الميلادي، حيث كان الهدف من تعلم اللغة التواصل مع المجتمع (طعيمة، والناقة، ٢٠٠٦م، ١٢). وكان الدافع للتعلم التواصلي في السبعينات من القرن الماضي تعليم المهاجرين من أوروبا لغة تمكنهم من التواصل مع المجتمعات، فكان التحليل لحاجاتهم التواصلية، وتلبيتها من خلال المقررات والأنشطة التعليمية المختلفة (العنزي، ٢٠١٨، ١٦٢).

واقترح هايمز مصطلح الكفاءة التواصلية إشارة لاستخدام اللغة في السياق الاجتماعي، وكان تركيزه على اللغة بوصفها سلوكًا اجتماعيًا. وفي الوقت ذاته ظهر مصطلح القدرة التواصلية عند سافيجون لوصف قدرة المتعلمين على التفاعل مع الآخرين (فقيه، ٢٠١٨، ١٣٧).

وتتضمن الكفاءة الاتصالية العلاقة بين اللغة والثقافة، وبين اللغة والمجتمع لأن الاتصال الحقيقي يتم في سياقات اجتماعية، ولذلك قد يكون اختلاف الثقافة من معوقات الاتصال اللغوي.

هذه الطبعة إهداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ولكي نصل بالمتعلم لهذه الكفاءة لا بد من مراعاة التدرج في تقديم المواقف الاتصالية، والانتقال بالمتعلم من مستويات التفكير الدنيا التي تعتمد على التذكر والاسترجاع إلى مستويات أعلى تتضمن القدرة على فهم التراكيب اللغوية وتوظيفها في سياقاتها الاجتماعية (طعيمة، والناقة، ٢٠٠٦، ٤٠).

ومن خلال تكامل هذه العناصر يحقق المتعلم كفاءته الاتصالية، ويصبح أقدر على الاندماج في المجتمع.

معينات المتعلم على التواصل اللغوي:

يقع على عاتق المتعلم العبء الأكبر في دعم قدراته على التواصل مع مجتمع اللغة، فهو المسؤول عن تقدمه اللغوي، ومواجهة ما يعترضه من عقبات في سبيل تعلمه. ولذلك فإن متعلم اللغة كلما كان قادرًا على اكتشاف مواطن الضعف لديه منذ بداية تعلمه كان أقدر على تجاوزها. ومما يعيق تقدم المتعلم نظرته الدونية لنفسه، ولذلك فإن ما يشعر به المتعلم من قلق ناتج عن تفكيره بأن زملاءه أفضل منه وأسرع تعلمًا ينتج عنه فشل المتعلم في تطوير مهاراته اللغوية ويزيد من توتره وارتباكه. (أبو شريعة، ٢٠١٥)

وذلك لا يغفل الدور الكبير الذي يتحمله المعلم من إتقان العملية التعليمية بما فيها من الإعداد الجيد لدروسه، وتعاهد طرق تدريسه، وتنوع أساليبه، ودقة تقويمه إلى غير ذلك مما يسهم في أداء مهامه على أكمل وجه. مستعينًا بما توفره له البيئة التعليمية من نظام وخدمات تسانده في ذلك.

وتعد النشاطات اللغوية التي يمارسها المتعلمون داخل الغرفة الصفية صورة مصغرة لتلك النشاطات في المجتمع، ولذلك يجب صقل مهارات المتعلمين اللغوية من خلال نشاطات معدة بإتقان، تمنحهم الفرصة للحصول على صورة مقاربة لما يدور في المجتمع. ويجب اتصافها بالاستمرارية لتكون داعمًا لتعزيز الممارسة اللغوية لتمثل مواقف حقيقية من الحياة اليومية بعيدة عن التكلف (حمد، ٢٠١٣، ١٢٠). ولكي تحقق هذه الأنشطة مبدأ التواصل لابد من تضمنها اتصالًا حقيقيًا وأن تكون ذات معنى ودلالة لدى المتعلم (رتشارد، وروجز، ١٩٩٠، ١٣٩).

مهارات التواصل اللغوي:

وهي ما يمكن المتعلم من فهم اللغة سواء كانت في شكل لغة مسموعة أو منطوقة، أو فهم ما يسمى بلغة الجسد. ويقسم الحديبي مهارات التواصل اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتقدم، إلى قسمين:

مهارات التواصل اللفظي: تتصل بالحديث عن موضوع معين مراعيًا التقديم له، والصحة النحوية وسلامة الأفكار وتنظيمها دون تردد.

مهارات التواصل غير اللفظي: وتشمل المهارات الحركية المصاحبة للحديث كحركة اليد والعين وتعابير الوجه، إضافة إلى الخلو من اللازمات اللفظية والحركية (الحديبي، ٢٠١٨، ٢١١). وأشار بعض الباحثين أن نسبة المعاني التي تحملها الألفاظ في الحوار المباشر لا تزيد عن ٣٥٪ من مجموع الرسالة، وأن النصيب الأكبر للجانب غير اللفظي (عمر، ٢٠٠٢، ١٢٩). وتكون إشارات الجسد في الغالب مفاتيح لفهم المعنى، ويصعب على متعلم اللغة فهم مدلولاتها لارتباطها بثقافة المجتمع، فقد يكون بعضها مقبولًا في ثقافة ويحمل مدلولًا مستقبحًا في ثقافة أخرى. ولذلك على متعلم اللغة العناية بما يصحب لغته من إيماءات وحركات، فيلاحظ بدقة عادات المتكلمين من أهل اللغة، ويحاكيها.

وينظر طعيمة إلى مهارات التواصل اللغوي نظرة شمولية حيث إنها قدرة المتعلم على امتلاك القواعد اللغوية - في كافة مستوياتها صوتية أو صرفية أو نحوية أو دلالية - التي تمكنه من أداء الوظائف الاتصالية بما يناسب المواقف المختلفة (طعيمة، ومدكور، وهريدي، ٢٠١٠، ٤٣٣).

وتتضمن القدرة التواصلية أربع قدرات هي:

القدرة اللغوية: وتتضمن كافة العناصر اللغوية من معجم وصرف ونحو وإملاء ودلالة. ويهدف المنهج التقليدي لإكسابها المتعلم.

القدرة الاجتماعية اللغوية: وتتضمن العناصر الثقافية المختلفة.

القدرة الخطابية: وتشير إلى اتساق النص وتماسكه.

هذه الطبعة إهداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

القدرة الإستراتيجية: وتتضمن كافة الظواهر الكلامية وغير الكلامية التي تعالج الخلل في التواصل (الكشو، ٢٠١٥، ١٩٨-١٩٩).

وكلما تقدم المتعلم في تعليمه زادت قدرته اللغوية وقلت المشكلات التي يعانيها في أثناء التواصل مع المجتمع، ومن هنا كان قلق المتعلم في المستويات المبتدئة ناتج عن قلة كفايته اللغوية. (الدعجة والبواردي، ٢٠٢٠، ١٣٠). والمتعلم بحاجة إلى تنمية هذه القدرات من خلال مشاركته الفاعلة في الصف الدراسي وخارجه.

منهجية البحث

أولاً: المنهج:

أُستخدم في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لأنه يعطي وصفًا لاتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة.

ثانيًا: مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث الحالي من متعلمي اللغة العربية في (المستوى الرابع) في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، البالغ عددهم (٥٤٠) طالبًا، في الفصل الدراسي الأول، من العام الجامعي ١٤٤٥هـ، وفقًا للإحصائيات التي حصل عليها الباحث من وحدة شؤون الطلاب في المعهد.

ثالثًا: عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (١١٣) طالبًا، وهم الذين استجابوا من أفراد العينة الممثلة لمجتمع البحث، وذلك بنسبة (٢٠,٩٪) من مجتمع البحث.

رابعًا: أدوات البحث:

أداة البحث مقياس أعده الباحث؛ لمناسبته لطبيعة البيانات التي يراد جمعها، وللمنهج المتبع في البحث، وفي ضوء مشكلة البحث، وتساؤلاته، وأهدافه. وبُني وفقًا للخطوات التالية:

١. الهدف من إعداد المقياس:

التعرف على اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة.

٢. مصادر إعداد المقياس:

راجع الباحث بعض المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وأخذ بآرائهم ومقترحاتهم، كما راجع عدد من المصادر والأدبيات والبحوث السابقة التي تناولت موضوع البحث الحالي.

٣. إعداد المقياس في صورته الأولية:

تضمن المقياس في صورته الأولية، ما يأتي:

- مقدمة توضح للمحكمين الهدف من إعداده.
- المجالات الرئيسة، والعبارات المطلوب من المحكمين إبداء رأيهم فيها.
- كيفية تدوين الاستجابة التي تناسب رأي المحكم.

وقد وضح الباحث للمحكمين في المقدمة، الهدف من إعداد المقياس، وطلب منهم قراءته، وإجراء التعديلات المناسبة وفقًا لما يرونه من حيث مدى مناسبة العبارة لموضوع البحث، ومدى مناسبة العبارة للمجال المراد قياسه، ودقة العبارة علميًا، وصحة صياغتها العبارة لغويًا، مع إضافة ما يرونه مناسبًا.

وتكون المقياس في صورته الأولية من (٣) مجالات رئيسة ينتمي إليها (٣٤) عبارة، كما يوضح الجدول التالي.

الجدول ١

توصيف المقياس في صورته الأولية

م	المجالات	عدد العبارات	النسبة المئوية
١	المجال النفسي	١١	٣٢,٤٪
٢	المجال اللغوي	١٢	٣٥,٢٪
٣	المجال الاجتماعي	١١	٣٢,٤٪
العدد الكلي للمفردات		٣٤	١٠٠٪

٤. تحكيم المقياس:

يهدف تحكيم المقياس إلى ضبطه، ولتحقيق هذا الهدف عُرض في صورته الأولية على المحكمين، وقد أُخذ بوجهات نظرهم في عملية التحكيم. انظر ملحق (١) قائمة بأسماء المحكمين.

٥. تعديل المقياس وفقًا لنتائج التحكيم:

عُدل المقياس بناء على وجهات نظر المحكمين حول التعديلات والملاحظات التي أجريت على المقياس في صورته الأولية، سواء كان ذلك بالحذف أو الإضافة أو التعديل، وذلك بنسبة اتفاق بلغت (٩٥٪)، وتتمثل أهم التعديلات التي أشار إليها المحكمون في حذف العبارة رقم (١٢) في المجال اللغوي: أحب سؤال زملائي ومعلمي عند عدم فهمي.

وتكون المقياس بعد ذلك في صورته النهائية من (٣) محاور رئيسة ينتمي إليها (٣٣) عبارة.

٦. طريقة تصحيح المقياس:

تبنّى الباحث الشكل المغلق للأسئلة الذي يُحدَّد الاستجابات المحتملة لكل سؤال، وقد اُستخدم مقياس ليكرت (Likert) المتدرج ذو النقاط الخمس، لقياس استجابات أفراد عينة البحث على الأسئلة المغلقة، ويقابل كل عبارة من العبارات قائمة تحمل خمسة خيارات، وأُعطي كل خيار من هذه الخيارات درجة محددة تصحح وتعالج إحصائيًّا، كما يوضح ذلك الجدول التالي:

الجدول ٢

مقياس تدرج أداة البحث وطريقة تصحيح عباراتها

التدرج	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
درجة التصحيح	٥ درجات	٤ درجات	٣ درجات	درجتان	درجة واحدة

٧. التجربة الاستطلاعية:

وُزع المقياس بعد التأكد من صدقه الظاهري وفقًا لنتائج التحكيم على العينة الاستطلاعية العشوائية المتكونة من (٢٠) طالبًا من خارج عينة البحث، وذلك من أجل التعرف على مدى صدق اتساقه الداخلي ومدى ثباته.

٨. صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

للتعرف على صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنائي) للمقياس، طبقت معادلة (بيرسون) على درجات عينة البحث؛ من أجل حساب معامل الارتباط (Pearson Correlation) بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس، والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وبين درجة كل مجال، والدرجة الكلية للمقياس، وقد جاءت النتائج كما يلي:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الجدول ٣

معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه. ن[1] = (٣٠)

المجالات	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
المجال الأول: النفسي	١	**٠,٨٣٩[2]	٧	**٠,٥٧٣
	٢	**٠,٦٧٧	٨	**٠,٧٦٤
	٣	**٠,٨٨٢	٩	**٠,٨٨٩
	٤	**٠,٥٦١	١٠	**٠,٨٤٤
	٥	**٠,٧٥٤	١١	**٠,٦٣٦
	٦	**٠,٧٤٤		
المجال الثاني: اللغوي	١	**٠,٧٢٠	٧	**٠,٨٦٣
	٢	**٠,٧٧٥	٨	**٠,٥٧٦
	٣	**٠,٧٢٠	٩	**٠,٨٦٥
	٤	**٠,٨٧٥	١٠	**٠,٧٢١
	٥	**٠,٥٩٤	١١	**٠,٧٢٥
	٦	**٠,٧٣١		

(١) ن: تعني عدد أفراد العينة، وينطبق ذلك على الجداول اللاحقة.
(٢) ** تعني دالة عند مستوى ٠,٠١، وينطبق ذلك على الجداول اللاحقة.

المجالات	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
المجال الثالث: الاجتماعي	١	**٠,٧٥٩	٧	**٠,٦٨٨
	٢	**٠,٨٥٩	٨	**٠,٧٢٤
	٣	**٠,٧١٨	٩	**٠,٥٨٣
	٤	**٠,٧٦٤	١٠	**٠,٧٢٥
	٥	**٠,٥٩٤	١١	**٠,٥٧٤
	٦	**٠,٦٨٧		

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى أن جميعها تشترك في قياس مفهوم واحد؛ مما يدل على الاتساق الداخلي لعبارات المقياس، وأن المقياس يتمتع بالصدق البنائي، وهو صالح لأغراض البحث. كما حُسبت معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد، والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

الجدول ٤

معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس

م	المجال	عدد العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	المجال الأول: النفسي	١١	**٠,٩٢٨	٠,٠١
٢	المجال الثاني: اللغوي	١١	**٠,٩٣٦	٠,٠١
٣	المجال الثالث: الاجتماعي	١١	**٠,٩٢١	٠,٠١

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مجال، والدرجة الكلية للمقياس، دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على الاتساق الداخلي لمجالات المقياس، وعباراتها، وصلاحيتها للتطبيق.

٩. ثبات المقياس:

لقياس مدى ثبات المقياس استُخدمت معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، حيث طُبِّقت المعادلة على درجات العينة الاستطلاعية، وقد جاءت النتائج كما يلي:

الجدول ٥

ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronpbach's Alpha)

م	المجال	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	معامل الثبات
١	النفسي	١١	٣٦,١٠	٩,٣٦٣	٨٧,٦٧٤	٠,٩٢٤
٢	اللغوي	١١	٣٧,٢٠	٩,٢٣٢	٨٥,٢٢١	٠,٩١٧
٣	الاجتماعي	١١	٣٥,٠٥	٩,٢٢٥	٨٥,١٠٣	٠,٨٩٥
	الدرجة الكلية	٤٥	١٠٨,٣٥	٢٥,٨٢٦	٦٦٦,٩٧٦	٠,٩٦٣

يتضح من الجدول (٥) أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة، وذلك من خلال قيم معامل الثبات (ألفا)، فقد بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس (٠,٩٦٣)، وتراوحت معاملات الثبات لمجالات المقياس من (٠,٨٩٥ – ٠,٩٢٤)، وهي قيم مرتفعة تشير إلى صلاحية المقياس لتحقيق أهداف البحث من خلال الإجابة عن أسئلته؛ مما يؤدي إلى إمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن أن تُسفر عنه عند تطبيقها.

١٠. الصورة النهائية للمقياس:

بعد التأكد من صدق المقياس، وحساب ثباته، احتفظت مجالاته بجميع العبارات التي تنتمي إليها، وبذلك أصبحت مكونةً في صورتها النهائية من (٣٣) عبارة، وصالحة للتطبيق، انظر ملحق (٢).

خامسًا: تطبيق المقياس على عينة البحث النهائية:

بعد التأكد من الصدق الظاهري للمقياس، وُزِّع المقياس إلكترونيًّا عن طريق الإنترنت باستخدام تطبيق (Google Forms)، على أفراد العينة الممثلة لمجتمع البحث، واستجاب منهم (١١٣) طالبًا.

نتائج البحث ومناقشتها

بعد تطبيق أداة البحث، والمعالجة الإحصائية للبيانات، هنا عرض للنتائج المرتبطة بكل سؤال، وتفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الدراسات والأدبيات السابقة. ولتسهيل تفسير النتائج ومناقشتها، حُكم على المتوسطات الحسابية الموزونة كما يوضح ذلك الجدول التالي:

الجدول ٦

معيار الحكم على المتوسطات الحسابية

م	المتوسط الحسابي الموزون		التدرج	الحكم على درجة الموافقة
	من	إلى		
١	١	أقل من ١,٨٠	غير موافق بشدة	ضعيفة جدًّا
٢	١,٨٠	أقل من ٢,٦٠	غير موافق	ضعيفة
٣	٢,٦٠	أقل من ٣,٤٠	محايد	متوسطة
٤	٣,٤٠	أقل من ٤,٢٠	موافق	كبيرة
٥	٤,٢٠	٥,٠٠	موافق بشدة	كبيرة جدًّا

وفيما يلي عرض للنتائج المرتبطة بأسئلة البحث.

إجابة السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: «ما اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة في المجال النفسي؟». وللإجابة عن السؤال الأول،

حُسبت المتوسطات الحسابية الموزونة، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول العبارات الممثلة لاتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة في المجال النفسي، ثم رُتبت العبارات ترتيبًا تنازليًا، حسب أعلى قيم للمتوسط الحسابي الموزون، وحسب أقل قيم للتشتت، الذي يمثله الانحراف المعياري، وقد جاءت النتائج كما يلي:

الجدول ٧

التكرارات والمتوسطات الحسابية لوجهات نظر أفراد عينة البحث حول اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة في المجال النفسي (ن =١١٣)

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
أشعر بالقلق عندما أريد الحديث باللغة العربية مع مجتمع اللغة.	٣,٤٠	١,٢٣	كبيرة	٤
أخشى أن يلاحظ مجتمع اللغة أخطائي اللغوية عند الحديث.	٣,٤٢	١,١٦	كبيرة	٣
أخاف أن يسخر مني الآخرون عند الحديث باللغة العربية.	٢,٩٠	١,٢١	متوسطة	١١
أشعر بالضيق الشديد عندما أرتكب خطأ لغويًا عند الحديث مع مجتمع اللغة.	٣,٤٤	١,١٦	كبيرة	٢
أنشغل بردة فعل الآخرين عند الحديث باللغة العربية.	٣,١٩	١,٢٤	متوسطة	٧
يصيبني القلق من انطباع الآخرين عند الحديث اللغة العربية.	٣,١٧	١,١٥	متوسطة	٨
أشعر بالإحباط لعدم قدرتي على التواصل اللغوي.	٣,٥٠	١,١٧	كبيرة	١

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
أخجل أن أتحدث باللغة العربية أمام مجتمع اللغة.	٣,٠٤	١,٢٣	متوسطة	١٠
أشعر بالتوتر عند القراءة الجهرية.	٣,٢٠	١,٢٢	متوسطة	٥
أشعر بالحرج من أخطائي في أصوات اللغة.	٣,١٩	١,١٩	متوسطة	٦
أشعر بالارتباك في التواصل غير اللفظي (حركة اليد وإشارات الجسم).	٣,١٥	١,١٤	متوسطة	٩
المتوسط الحسابي العام	٣,٢٤	٠,٨١	متوسطة	

* المتوسط الحسابي العام من ٣ درجات، وينطبق ذلك على الجداول اللاحقة.

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لوجهات نظر أفراد عينة البحث حول اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة في المجال النفسي تراوحت بين (٢,٩٠- ٣,٥٠)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٢٤) من خمس نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في المقياس، وهذا يدل على أن اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة كان (بدرجة متوسطة) في المجال النفسي.

ويتضح من الجدول السابق أن اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة في المجال النفسي التي يشير متوسطها الموزون إلى أن الموافقة عليها كانت (بدرجة كبيرة) من وجهة نظر أفراد عينة البحث، هي المرقمة (٧، ٤، ٢، ١) على التوالي، وقد جاءت مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون، وحسب أقل قيم للتشتت والذي يمثله الانحراف المعياري على النحو الآتي:

- أشعر بالإحباط لعدم قدرتي على التواصل اللغوي.
- أشعر بالضيق الشديد عندما أرتكب خطأ لغويًا عند الحديث مع مجتمع اللغة.
- أخشى أن يلاحظ مجتمع اللغة أخطائي اللغوية عند الحديث.
- أشعر بالقلق عندما أريد الحديث باللغة العربية مع مجتمع اللغة.

كما يتضح من الجدول السابق أن اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة في المجال النفسي التي يشير متوسطها الموزون إلى أن الموافقة عليها كانت (بدرجة متوسطة) من وجهة نظر أفراد عينة البحث، هي المرقمة (٩، ١٠، ٥، ٦، ١١، ٨، ٣) على التوالي، وقد جاءت مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون، وحسب أقل قيم للتشتت والذي يمثله الانحراف المعياري على النحو الآتي:

- أشعر بالقلق عندما أريد الحديث باللغة العربية مع مجتمع اللغة.
- أشعر بالتوتر عند القراءة الجهرية.
- أشعر بالحرج من أخطائي في أصوات اللغة.
- أنشغل بردة فعل الآخرين عند الحديث باللغة العربية.
- يصيبني القلق من انطباع الآخرين عند الحديث اللغة العربية.
- أشعر بالارتباك في التواصل غير اللفظي (حركة اليد وإشارات الجسم).
- أخجل أن أتحدث باللغة العربية أمام مجتمع اللغة.
- أخاف أن يسخر مني الآخرون عند الحديث باللغة العربية.

ومما سبق يتضح أن أكبر اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة في المجال النفسي من وجهة نظر أفراد عينة البحث يتمثل في شعورهم بالإحباط لعدم قدرتهم على التواصل اللغوي، وأن أقل الاتجاهات يتمثل في الخوف من سخرية الآخرين عند الحديث باللغة العربية.

وتشير النتائج السابقة إلى أنه ربما يواجه متعلمو اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى تحديًا في فهم المعنى، والاستخدام اللائق للغة في المواقف الاجتماعية، وربما يعانون

صعوبة خاصة في فهم ما يقوله الآخرون؛ مما يؤدي إلى الشعور بالإحباط. وتتفق النتائج السابقة مع ما جاء من نتائج في دراسة (أحمد، ٢٠١٨م) بعنوان التحديات والصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها "جامعة القصيم أنموذجا"، التي هدفت إلى الكشف عن التحديات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية فيما يتعلق بطبيعة اللغة العربية نفسها، وتوصلت نتائجها فيما يتعلق بالجانب النفسي للمتعلمين شعورهم بالخوف من التحدث مع الناس باللغة العربية.

إجابة السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: «ما اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة في المجال اللغوي؟». وللإجابة عن السؤال الثاني حُسبت المتوسطات الحسابية الموزونة، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة البحث حول العبارات الممثلة لاتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة في المجال اللغوي، ثم رُتبت العبارات ترتيبًا تنازليًا حسب أعلى قيم للمتوسط الحسابي الموزون، وحسب أقل قيم للتشتت والذي يمثله الانحراف المعياري، وقد جاءت النتائج كما يلي:

الجدول ٨

التكرارات والمتوسطات الحسابية لوجهات نظر أفراد عينة البحث حول اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة في المجال اللغوي (ن=١١٣)

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
لا أجد كلمات تساعدني في التعبير عما في نفسي عند الحديث مع مجتمع اللغة.	٣,٣٦	١,٢٠	متوسطة	٦
أخطئ كثيرا في اتباع قواعد اللغة العربية عند الحديث.	٣,٢٩	١,١٢	متوسطة	٧

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
أجد صعوبة عند الحديث بالعربية في توصيل الفكرة التي أريدها.	٣,٥٢	١,٠٤	كبيرة	١
أرغب في إنهاء الحديث إذا أحسست أني لا أفهم ما أستمع إليه.	٣,١٣	١,١٤	متوسطة	٩
لا أملك حصيلة لغوية كافية للتواصل اللغوي.	٣,٣٨	١,٠٩	متوسطة	٥
تشكل العامية مشكلة في تواصلي مع الآخرين.	٣,٤٥	١,٢٠	كبيرة	٣
لا أعرف الرد المناسب باللغة العربية عندما يوجه لي الحديث من مجتمع اللغة.	٣,١١	١,٢٠	متوسطة	١١
أشعر بالملل عند سماع حديثٍ باللغة العربية لا أفهمه.	٣,١٣	١,٢٧	متوسطة	١٠
أفضل أن أتواصل بلغتي حين أجد من يفهمها.	٣,٣٩	١,٢٠	متوسطة	٤
لا تسعفني لغتي في كتابة ما أحتاج إليه.	٣,٢٣	١,١٢	متوسطة	٨
أفضل ترجمة النصوص كاملة لكي أفهمها.	٣,٥١	١,٢٤	كبيرة	٢
المتوسط الحسابي العام	٣,٣٢	٠,٧٦	متوسطة	

يتضح من الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لوجهات نظر أفراد عينة البحث حول اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة في المجال اللغوي تراوحت بين (٣,١١- ٣,٥٢)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٣٢) من خمس نقاط، في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في المقياس، وهذا يدل على أن اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة كانت (بدرجة متوسطة) في المجال اللغوي.

ويتضح من الجدول السابق أن اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة في المجال اللغوي، التي يشير متوسطها الموزون

هذه الطبعة إهداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

إلى أن الموافقة عليها كانت (بدرجة كبيرة) من وجهة نظر أفراد عينة البحث، هي المرقمة (٣، ١١، ٦) على التوالي، وقد جاءت مرتبة ترتيبًا تنازليًّا حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون، وحسب أقل قيم للتشتت والذي يمثله الانحراف المعياري على النحو الآتي:

- أجد صعوبة عند الحديث بالعربية في توصيل الفكرة التي أريدها.
- أفضل ترجمة النصوص كاملة لكي أفهمه.
- تشكل العامية مشكلة في تواصلي مع الآخرين.

كما يتضح من الجدول السابق أن اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة في المجال اللغوي، التي يشير متوسطها الموزون إلى أن الموافقة عليها كانت (بدرجة متوسطة) من وجهة نظر أفراد عينة البحث، هي المرقمة (٩، ٥، ١، ٢، ١٠، ٤، ٨، ٧) على التوالي، وقد جاءت مرتبة ترتيبًا تنازليًّا حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون، وحسب أقل قيم للتشتت والذي يمثله الانحراف المعياري على النحو الآتي:

- أفضل أن أتواصل بلغتي حين أجد من يفهمها.
- لا أملك حصيلة لغوية كافية للتواصل اللغوي.
- لا أجد كلمات تساعدني في التعبير عما في نفسي عند الحديث مع مجتمع اللغة.
- أخطئ كثيرا في اتباع قواعد اللغة العربية عند الحديث.
- لا تسعفني لغتي في كتابة ما أحتاج إليه.
- أرغب في إنهاء الحديث إذا أحسست أني لا أفهم ما أستمع إليه.
- أشعر بالملل عند سماع حديث باللغة العربية لا أفهمه.
- لا أعرف الرد المناسب باللغة العربية عندما يوجه لي الحديث من مجتمع اللغة.

ومما سبق يتضح أن أكبر اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة في المجال اللغوي، من وجهة نظر أفراد عينة البحث يتمثل في

هذه الطبعة إهداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وجود صعوبة عند الحديث بالعربية في توصيل الفكرة التي يريدونها، وأن أقل الاتجاهات يتمثل في عدم معرفتهم الرد المناسب باللغة العربية عندما يوجه لهم الحديث من مجتمع اللغة.

ويفسر الباحث النتائج السابقة بأن الصعوبة في توصيل الفكرة ربما يعود إلى قلة الحصيلة اللغوية التي يمتلكها المتعلم، والتي تمكنه من التعبير عن أفكاره، إضافة إلى ما يعرف بقلق التحدث، والخوف الاجتماعي الذي تختلف درجة شدته في المواقف الاجتماعية، وقد يصعب على المتعلم التعبير عن أفكاره بسبب الاختلاف الثقافي في المواقف الاجتماعية، وما يرتبط بها من عادات كلامية، لذلك يمكن حل هذه المشكلة من خلال التدريب على التعبير بكلمات واضحة وبسيطة في أثناء ممارسة الأنشطة الصفية، أو من خلال استغلال فرص الحديث في المناسبات العامة والخاصة.

وتتفق النتائج السابقة مع ما جاء من نتائج في دراسة (الحديبي، ٢٠١٨) بعنوان فاعلية إستراتيجية تحاور المقترحة في تنمية مهارات التواصل والكفاءة الذاتية في الحوار لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، التي هدفت إلى تقديم إستراتيجية الحوار المقترحة، وقياس فعاليتها في تنمية مهارات التواصل، وأبعاد الكفاءة الذاتية لدى المتعلمين، وأشارت نتائجها إلى ضعف نسبة توافر مهارات التواصل اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

كما تتفق النتائج السابقة مع ما جاء من نتائج في دراسة (أحمد، ٢٠١٨) بعنوان التحديات والصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها "جامعة القصيم أنموذجا"، والتي هدفت إلى الكشف عن التحديات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية فيما يتعلق بطبيعة اللغة العربية نفسها، وتوصلت نتائجها بأنه لا توجد أنشطة ثقافية (خطابة إلقاء حوارات، ...) يتكلم فيها المتعلمون باللغة العربية.

إجابة السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: «ما اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة في المجال الاجتماعي؟» وللإجابة عن السؤال الثالث حُسبت المتوسطات الحسابية الموزونة، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول العبارات الممثلة لاتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة في المجال الاجتماعي، ثم رُتبت العبارات ترتيبًا تنازليًا حسب أعلى قيم للمتوسط الحسابي الموزون، وحسب أقل قيم للتشتت والذي يمثله الانحراف المعياري، وقد جاءت النتائج كما يلي:

الجدول ٩

التكرارات والمتوسطات الحسابية لوجهات نظر أفراد عينة البحث حول اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة في المجال الاجتماعي (ن=١١٣)

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
أخشى من سخرية مجتمع اللغة عند الحديث باللغة العربية.	٣,٠٧	١,١٩	متوسطة	٥
أخاف من ضحك مجتمع اللغة مني إذا ارتكبت خطأ لغويًا عند الحديث.	٢,٩٩	١,٢٥	متوسطة	٨
لا أحب المشاركة في الحديث باللغة العربية أمام مجتمع اللغة.	٢,٧٢	١,١٤	متوسطة	١١
لا يرغب مجتمع اللغة بالتواصل معي عند الحديث معه.	٢,٧٣	١,١٧	متوسطة	١٠
أفضل ممارسة اللغة العربية عبر وسائل التواصل أكثر من ممارستها مباشرة مع مجتمع اللغة.	٣,٢٨	١,١٥	متوسطة	٤

هذه الطبعة إهداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
أستطيع أن أعبر عن رأيي باللغة العربية دون الخوف من ردة فعل مجتمع اللغة.	٣,٦٥	١,٠٣	كبيرة	٢
أشعر بالثقة عند الحديث مع مجتمع اللغة.	٣,٥٤	١,٠٧	كبيرة	٣
لا أجد التشجيع من مجتمع اللغة حين أتحدث.	٣,٠٤	١,١٣	متوسطة	٦
يمنعني اختلاف العادات والتقاليد من التواصل مع مجتمع اللغة.	٣,٠٣	١,١١	متوسطة	٧
لا تلبي دراستي مواقف اتصالية تعينني على التواصل مع المجتمع.	٢,٩٦	١,١١	متوسطة	٩
أشعر بالسعادة عندما أخالط مجتمع اللغة العربية.	٣,٩٨	٠,٩٣	كبيرة	١
المتوسط الحسابي العام	٣,١٨	٠,٦٧	متوسطة	

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لوجهات نظر أفراد عينة البحث حول اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة في المجال الاجتماعي تراوحت بين (٢,٧٢- ٣,٩٨)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,١٨) من خمس نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في المقياس، وهذا يدل على أن اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة كان (بدرجة متوسطة) في المجال الاجتماعي.

ويتضح من الجدول السابق أن اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة في المجال الاجتماعي التي يشير متوسطها الموزون إلى أن الموافقة عليها كانت (بدرجة كبيرة) من وجهة نظر أفراد عينة البحث، هي المرقمة (١١، ٦، ٧) على التوالي، وقد جاءت مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أعلى قيمة

للمتوسط الحسابي الموزون، وحسب أقل قيم للتشتت والذي يمثله الانحراف المعياري على النحو الآتي:

- أشعر بالسعادة عندما أخالط مجتمع اللغة العربية.
- أستطيع أن أعبر عن رأيي باللغة العربية دون الخوف من ردة فعل مجتمع اللغة.
- أشعر بالثقة عند الحديث مع مجتمع اللغة.

كما يتضح من الجدول السابق أن اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة في المجال الاجتماعي التي يشير متوسطها الموزون إلى أن الموافقة عليها كانت (بدرجة متوسطة) من وجهة نظر أفراد عينة البحث، هي المرقمة (٥، ١، ٨، ٩، ٢، ١٠، ٤، ٣) على التوالي، وقد جاءت مرتبة ترتيبًا تنازليًّا حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون، وحسب أقل قيم للتشتت والذي يمثله الانحراف المعياري على النحو الآتي:

- أفضل ممارسة اللغة العربية عبر وسائل التواصل أكثر من ممارساتها مباشرة مع مجتمع اللغة.
- أخشى من سخرية مجتمع اللغة عند الحديث باللغة العربية.
- لا أجد التشجيع من مجتمع اللغة حين أتحدث.
- يمنعني اختلاف العادات والتقاليد من التواصل مع مجتمع اللغة.
- أخاف من ضحك مجتمع اللغة مني إذا ارتكبت خطأ لغويًا عند الحديث.
- لا تلبي دراستي مواقف اتصالية تعينني على التواصل مع المجتمع.
- لا يرغب مجتمع اللغة بالتواصل معي عند الحديث معه.
- لا أحب المشاركة في الحديث باللغة العربية أمام مجتمع اللغة.

ومما سبق يتضح أن أكبر اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة في المجال الاجتماعي من وجهة نظر أفراد عينة البحث يتمثل في شعورهم بالسعادة عندما مخالطتهم مجتمع اللغة العربية، وأن أقل الاتجاهات يتمثل في عدم حبهم المشاركة في الحديث باللغة العربية أمام مجتمع اللغة.

هذه الطبعة إهداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ويمكن تفسير النتائج السابقة بأن عدم حب المتعلمين المشاركة في الحديث باللغة العربية أمام مجتمع اللغة ربما يعود إلى القلق من ردود الأفعال بعد التعبير عن الرأي أمام الآخرين، أو عدم امتلاك الثقافة، أو الشخصية اللازمة، أو الكلمات المناسبة، لبدء حديثٍ جاد وممتع وذي فائدة، وبما أن المتعلمين يشعرون بالسعادة عند مخالطتهم مجتمع اللغة العربي فمن الضروري حثهم على المشاركة في مختلف الأنشطة الاجتماعية التي يلتقي فيها الناس ويتفاعلون ويتواصلون معًا. وحسن الإنصات والاستماع للآخرين، فالمستمع الجيد من شأنه أن يصبح متحدثًا جيدًا في المستقبل.

كما تتفق النتائج السابقة مع ما جاء من نتائج في دراسة (أحمد، ٢٠١٨) بعنوان التحديات والصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها "جامعة القصيم أنموذجا"، والتي هدفت إلى الكشف عن التحديات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية، وتوصلت نتائجها فيما يتعلق بالمتعلم بأنه يتوافق مع المجتمع العربي، ولا يشعر بالاغتراب، لكنه يشعر بالخوف؛ بسبب اختلاف عادات المجتمع العربي وثقافته عن عادات وثقافة بلده. ولتلخيص الإجابة عن السؤال الرئيس والذي ينص على «ما اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة»، فقد أُستخرجت المتوسطات الحسابية الموزونة العامة لاستجابة أفراد عينة البحث حول كل مجال من مجالات المقياس، ثم رُتبت تنازليًا حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون، وحسب أقل قيم للتشتت والذي يمثله الانحراف المعياري، وقد جاءت النتائج كما يلي:

الجدول ١٠

المتوسطات الحسابية لاتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة ن= (١١٣)

المجالات	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الأهمية	الترتيب
النفسي	٣,٢٤	٠,٨١	٪٦٤,٧	متوسطة	٢
اللغوي	٣,٣٢	٠,٧٦	٪٦٦,٤	متوسطة	١

المجالات	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الأهمية	الترتيب
الاجتماعي	٣,١٨	٠,٦٧	٦٣,٦٪	متوسطة	٣
المتوسط الحسابي العام	٣,٢٥	٠,٦٨	٦٤,٩٪	متوسطة	

يتضح من الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لوجهات نظر أفراد عينة البحث حول اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة تراوحت بين (٣,١٨- ٣,٣٢)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٢٥) من خمس نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في المقياس وبأهمية نسبية بلغت (٦٤,٩٪)، وهذا يدل على أن اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة كانت (بدرجة متوسطة).

ويتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للمجال اللغوي بلغ (٣,٣٢) بأهمية نسبية (٦٦,٤٪) وقد جاء في المرتبة الأولى، يليه في المرتبة الثانية المجال النفسي بمتوسط حسابي (٣,٢٤) وأهمية نسبية (٦٤,٧٪)، يليه في المرتبة الثالثة المجال الاجتماعي بمتوسط حسابي (٣,١٨) وأهمية نسبية (٦٣,٦٪).

ومما سبق يتضح أن أكبر اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة كان في المجال اللغوي، وأن أقل الاتجاهات كان في المجال الاجتماعي. ويمكن تفسير النتائج السابقة بأن اللغة بكونها وسيلة للتواصل مع الآخرين للتعبير عن الأهداف والخبرات والأفكار والرغبات، وأن التواصل يعد إحدى ضروريات الحياة اليومية، ويؤدي دورًا مهما في تطوير المتعلم اجتماعيًّا وثقافيًّا. وتتفق النتائج السابقة مع ما جاء من نتائج في دراسة (الحربي، وشعيب، ٢٠٢٠) بعنوان مقياس اتجاهات معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة نحو التعلم الإلكتروني في تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وتوصلت نتائجها إلى أن اتجاه معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة

الإسلامية بالمدينة المنورة نحو طبيعية التعلم الإلكتروني يتجه نحو الإيجابية في تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

الخلاصة والتوصيات

أظهرت نتائج البحث أن اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة كانت (بدرجة متوسطة)، وأن أكبر اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة كان في المجال اللغوي، وأن أقل الاتجاهات كان في المجال الاجتماعي، بالإضافة إلى أن اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة كانت (بدرجة متوسطة) في المجال النفسي.

حيث أشارت النتائج إلى أن أكبر اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة في المجال النفسي يتمثل في شعورهم بالإحباط لعدم قدرتهم على التواصل اللغوي، وإن أقل الاتجاهات يتمثل في الخوف من سخرية الآخرين عند الحديث باللغة العربية.

وفي المجال اللغوي، أظهرت النتائج أن اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة كانت (بدرجة متوسطة)، وتمثلت النتيجة الأعلى في هذا المجال في وجود صعوبة عند الحديث بالعربية في توصيل الفكرة التي يريدونها، في حين كانت أقل الفقرات في المتوسط الحسابي تتمثل في عدم معرفتهم الرد المناسب باللغة العربية عندما يوجهون لهم الحديث من مجتمع اللغة.

أما فيما يتعلق باتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة في المجال الاجتماعي فقد كانت (متوسطة)، وكانت الفقرة الأعلى بناء على إجابات المشاركين تتمثل في شعورهم بالسعادة عند مخالطتهم مجتمع اللغة العربية، في حين كانت أقل الفقرات متوسطًا حسابيًا هي ما تشير إلى عدم حبهم المشاركة في الحديث باللغة العربية أمام مجتمع اللغة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، يوصي الباحث بضرورة تشجيع متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على التواصل اللغوي المستمر مع مجتمع اللغة، والتنويع في الأنشطة الصفية واللاصفية التي تحدّ من أخطاء المتعلمين وتشعرهم بعدم القلق عند ارتكابهم أخطاء لغوية عند الحديث مع مجتمع اللغة. كما أنه من المهم الاستفادة من وجود المتعلمين بكافة مستوياتهم اللغوية في سكن الجامعة، بعمل برامج تساعد المتعلم على الاندماج مع زملائه، والعمل على معالجة الصعوبات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى في توصيل الفكرة التي يريدونها عند الحديث بالعربية.

بالإضافة إلى ذلك، يوصي الباحث بالتدرج في تقديم المادة اللغوية، والتركيز على طلاقة المتعلم خاصة في المستويات الأولى، والتركيز على المقررات التي لها طبيعة تواصلية، كمقررات التعبير، في دعم مهارات المتعلمين التواصلية، وكذلك حث متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على مخالطة مجتمع اللغة العربية؛ لاكتساب مزيج من الثقة والخبرة في التواصل، وكذلك التعبير عن رأيهم باللغة العربية دون الخوف من ردة فعل مجتمع اللغة.

المقترحات:

بناء على ما توصل له البحث من نتائج، يقترح الباحث دراسة أثر وسائل التواصل في اندماج متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى مع مجتمع اللغة، وفاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية الحوار والمناقشة في خفض القلق لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. كما يمكن دراسة دور الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التواصل لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

المراجع

ابن جني، أبو الفتح عثمان. (ب. ت)، الخصائص، تحقيق الأستاذ: محمد على النجار، الطبعة الأولى، دار الكتب، القاهرة، مصر.

أحمد، علاء رمضان عبدالكريم (٢٠١٨). التحديات والصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، جامعة القصيم أنموذجا، مجلة كلية الآداب، ع١٢، جامعة بورسعيد، كلية الآداب.

الأحمري، موسى، (٢٠٢٠)، اكتساب اللغة نظريات ودراسات في اللغة والعقل واللغويات، لبنان: الدار العربية للعلوم ناشرون، ط١.

الحديبي، علي عبدالمحسن (٢٠١٣). تأثير إستراتيجية أتقن المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي للغة العربية الناطقين بلغات أخرى، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، GI مج ٢٧، ع، ١٠٦.

الحديبي، علي. (٢٠١٨). فاعلية إستراتيجية تحاور المقترحة في تنمية مهارات التواصل والكفاءة الذاتية في الحوار لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. المجلة التربوية، العدد ١٢٧، الجزء الثاني.

الحربي، خالد بن عبدالرحمن سعدي البركاني، وشعيب، أبو بكر عبدالله علي. (٢٠٢٠). المعجم الإلكتروني ودوره في تنمية التواصل اللغوي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من وجهة نظر المختصين والمتعلمين. حولية كلية اللغة العربية بجرجا، ع٢٤, ج٦.

حمد، معتصم محمد (٢٠١٣). الأنشطة التواصلية والتعلم اللغوي الناجح: اللغة العربية بوصفها لغة ثانية نموذجا. مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية.

الراجحي، عبده. (١٩٧٢). فقه اللغة في الكتب العربية، بيروت، لبنان، دار النهضة العلمية.

رتشارد، جاك. وروجرز، ثيودور. (١٩٩٠). مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، ترجمة: محمود إسماعيل صالح وعبدالرحمن العبدان، وعمر الصديق، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

رحمون، ميلود، وبوهادي، عابد. (٢٠١٨). التواصل اللغوي: مقاربة لسانية - بيداغوجية، مجلة العلوم الإسلامية والحضارة، مركز البحث في العلوم الإسلامية والحضارة - ع٨، الجزائر.

طعيمة، رشدي أحمد، ومدكور، علي أحمد، وهريدي، إيمان أحمد، (٢٠١٠). المرجع في تعليم اللغة. القاهرة: دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.

طعيمة، رشدي، والناقة، محمود. (٢٠٠٦). تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والإستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو.

العساف، صالح حمد (٢٠٠٤م). حسن، امتثال محمد؛ وآخرون (٢٠٠٢). مبادئ الإحصاء، جامعة الإسكندرية، مطابع كلية التجارة الإسكندرية.، الرياض: شركة العبيكان للطباعة والنشر

العصيلي، عبدالعزيز. (٢٠٠٢). أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة: مركز البحوث في جامعة أم القرى.

العصيلي، عبدالعزيز. (٢٠٢٣). المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية، مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، ط١، ١٤٤٥هـ- ٢٠٢٣م، ج١.

عمر، أحمد مختار، (٢٠٠٢م). أنا واللغة والمجتمع، عالم الكتب، ط١.

العمر، عبدالعزيز سعود. (٢٠٠٧). لغة التربويين، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

العمري، ماجد صالح (٢٠١٠). تقويم محتوى كتاب اللغة العربية للمستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء مهارات الاتصال اللغوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة.

العنزي، عودة شخير. (٢٠١٨). مواضيع رئيسة في اكتساب اللغة الثانية، مترجم، الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

فقيه، عبدالعزيز. (٢٠١٨م). موسوعة روتليدج في تعليم اللغات، الرياض. جامعة الملك سعود.

كشك، محمد بهجت (١٩٩٦). مبادئ الإحصاء واستخداماتها في مجالات الخدمة الاجتماعية، الإسكندرية، دار الطباعة الحرة.

الكشو، رضا. (٢٠١٥). من إشكاليات القدرة التواصلية، مجلة اللسانيات العربية، مركز الملك عبدالله، العدد٣، جمادى الآخرة.

النبهان، موسى (٢٠٠٤). أساسيات القياس في العلوم السلوكية، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

أبو شريعة، عبد الرحمن محمود (٢٠١٥). قلق المحادثة الشفوية لدى طلاب الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، اللغة العربية أنموذجا، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر.

العصيمي، صالح بن فهد. (٢٠١٣). قلق الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية. المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد١٠٧ (ج ١) المجلد٢٧.

الدعجة، فاطمة عقلة سالم، والبواردي، صفية بنت عبدالله. (٢٠٢٠). قلق المحادثة لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية: طالبات معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن أنموذجا. تعليم العربية لغة ثانية، مج٢, ع٣.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ملحق (١): مقياس اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة

المحور الأول:

اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة (المجال النفسي)

م	العبارة	مناسبة	غير مناسبة
١	أشعر بالقلق عندما أريد الحديث باللغة العربية مع مجتمع اللغة		
	الصياغة اللغوية		
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		
٢	أخشى أن يلاحظ مجتمع اللغة أخطائي اللغوية عند الحديث		
	الصياغة اللغوية		
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		
٣	أخاف أن يسخر مني الآخرون عند الحديث باللغة العربية.		
	الصياغة اللغوية		
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		

م	العبارة	مناسبة	غير مناسبة
٤	أشعر بالضيق الشديد عندما أرتكب خطأ لغويًا عند الحديث مع مجتمع اللغة		
	الصياغة اللغوية		
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		
٥	أنشغل بردة فعل الآخرين عند الحديث باللغة العربية.		
	الصياغة اللغوية		
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		
٦	يصيبني القلق من انطباع الآخرين عند الحديث اللغة العربية		
	الصياغة اللغوية		
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		
٧	أشعر بالإحباط بسبب قدرة زملائي على التواصل اللغوي.		
	الصياغة اللغوية		
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		
٨	أخجل أن أتحدث باللغة العربية أمام مجتمع اللغة.		
	الصياغة اللغوية		

م	العبارة	مناسبة	غير مناسبة
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		
٩	أشعر بالتوتر عند القراءة الجهرية.		
	الصياغة اللغوية		
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		
١٠	أشعر بالحرج من أخطائي في أصوات اللغة .		
	الصياغة اللغوية		
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		
١١	أشعر بالارتباك في التواصل غير اللفظي (حركة اليد وإشارات الجسم..)		
	الصياغة اللغوية		
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

المحور الثاني:

اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة (المجال اللغوي)

م	العبارة	مناسبة	غير مناسبة
١	لا أجد كلمات تساعدني في التعبير عما في نفسي عند الحديث مع مجتمع اللغة		
	الصياغة اللغوية		
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		
٢	أخطئ كثيرًا في اتباع قواعد اللغة العربية عند الحديث.		
	الصياغة اللغوية		
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		
٣	أجد صعوبة عند الحديث بالعربية في توصيل الفكرة التي أريدها.		
	الصياغة اللغوية		
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		
٤	أرغب في إنهاء الحديث إذا لم أفهم الخطاب الموجه إلي.		
	الصياغة اللغوية		
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		

هذه الطبعة إهداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

م	العبارة	مناسبة	غير مناسبة
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		
٥	لا أملك حصيلة لغوية كافية للتواصل اللغوي.		
	الصياغة اللغوية		
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		
٦	تشكل العامية مشكلة في تواصلي مع الآخرين.		
	الصياغة اللغوية		
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		
٧	لا أعرف الرد المناسب باللغة العربية عندما يوجه لي الخطاب من مجتمع اللغة.		
	الصياغة اللغوية		
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		
٨	أشعر بالملل عند سماع حديث باللغة العربية لا أفهمه.		
	الصياغة اللغوية		
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		
٩	أفضل أن أتواصل بلغتي الأم حين أجد من يفهمها.		

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

م	العبارة	مناسبة	غير مناسبة
	الصياغة اللغوية		
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		
١٠	لا تسعفني لغتي في كتابة ما أحتاج إليه.		
	الصياغة اللغوية		
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		
١١	أستخدم جملًا وعبارات مختصرة عند الحديث مع الآخرين.		
	الصياغة اللغوية		
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

المحور الثالث:

اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو التواصل مع مجتمع اللغة (المجال الاجتماعي)

م	العبارة	مناسبة	غير مناسبة
١	يسخر مني مجتمع اللغة عند الحديث باللغة العربية.		
	الصياغة اللغوية		
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		
٢	يضحك مجتمع اللغة مني إذا ارتكبت خطأ لغويًا عند الحديث.		
	الصياغة اللغوية		
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		
٣	لا أحب المشاركة في الحديث باللغة العربية أمام مجتمع اللغة.		
	الصياغة اللغوية		
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		
٤	لا يرغب مجتمع اللغة بالتواصل معي عند الحديث معهم.		
	الصياغة اللغوية		

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

م	العبارة	مناسبة	غير مناسبة
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		
٥	أفضل ممارسة اللغة العربية عبر وسائل التواصل أكثر من ممارساتها مباشرة مع مجتمع اللغة.		
	الصياغة اللغوية		
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		
٦	أستطيع أن أعبر عن رأيي باللغة العربية دون الخوف من ردة فعل مجتمع اللغة.		
	الصياغة اللغوية		
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		
٧	أشعر بالثقة عند الحديث مع مجتمع اللغة.		
	الصياغة اللغوية		
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		
٨	لا أجد التشجيع من مجتمع اللغة حين أتحدث.		
	الصياغة اللغوية		
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		

م	العبارة	مناسبة	غير مناسبة
٩	يمنعـني اختـلاف العـادات والتقاليـد مـن التواصـل مـع مجتمـع اللغـة		
	الصياغة اللغوية		
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		
١٠	لا تلبي دراستي مواقف اتصالية تعينني على التواصل مع المجتمع.		
	الصياغة اللغوية		
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		
١١	أشعر بالسعادة عندما أخالط مجتمع اللغة العربية.		
	الصياغة اللغوية		
	مناسبة العبارة لمتعلم اللغة العربية (المستوى المتقدم)		
	انتماء العبارة لمقياس الاتجاه		

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 6, No. 12; 2024
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٦، ع ١٢؛ ١٤٤٦هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨
lang2@ksaa.gov.sa

الاتجاهات غير المباشرة لمتعلمات العربية لغة ثانية نحو الازدواجية اللغوية

The Indirect Attitudes of Female Learners of Arabic as A Second Language towards Diglossia

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-006-012-002

أ.آلاء بنت علي الشهري [أ] أ.د ناصر بن عبد الله بن غالي [ب]
[أ] باحثة دكتوراه بكلية اللغات وعلومها بجامعة الملك سعود
[ب] أستاذ اللغويات التطبيقية بكلية اللغات وعلومها بجامعة الملك سعود

تاريخ الإرسال: ١٥/٠١/٢٠٢٤ تاريخ القبول: ٢٨/٠٤/٢٠٢٤

الملخص:

تناولت هذه الدراسة الازدواجية اللغوية، وتأثيرها على تعليم اللغة العربية لغة ثانية وتعلّمها، ولتقيس -تحديدًا- اتجاهات متعلمات العربية لغة ثانية غير المباشرة نحو الازدواجية في اللغة العربية، واتبعت الدراسة المنهج الكمي، فاستخدمت اختبار المظهر المتجانس للوصول إلى البيانات اللازمة من مجتمع الدراسة المتمثل في متعلمات العربية لغةً ثانيةً في المملكة العربية السعودية، وذلك عن طريق عينة بلغت (٨٤) طالبة من المستويات المتقدمة في معاهد تعليم اللغة العربية لغة ثانية في المملكة العربية السعودية منذ عام ٢٠٢٣م، وانتهت الدراسة إلى أن متعلمات اللغة العربية لغة ثانية يحملن تقديرًا للعربية بتنوعاتها المختلفة الفصيحة واللهجية، وخلصت إلى أن الاتجاهات غير المباشرة لمتعلمات العربية لغة ثانية نحو الفصحى والعامية متقاربة، إلا أن الاتجاه نحو الفصحى أعلى بقليل، وهو أمر يمكن فهمه على أنه دليل على أن متعلمات العربية لغة ثانية لديهن ميل وتفضيل لتعلم الفصحى واستخدامها رغم تقديرهن للتنوعات العامية، بيد أن الأولوية التي أظهرتها اتجاهاتهن هي للمستوى الفصيح.

الكلمات المفتاحية:

الازدواجية اللغوية، الاتجاهات اللغوية، الاتجاهات غير المباشرة.

Abstract:

This study sought to address the topic of diglossia and its impact on teaching and learning Arabic as a second language, and specifically measure the indirect attitudes of female learners of Arabic as a second language towards diglossia in the Arabic language. The study employed a quantitative methodology and employed the homogeneous appearance test to obtain the necessary data from the study population, which comprises female learners of Arabic as a second language in the Kingdom of Saudi Arabia. The data was obtained from a sample of 84% female students from advanced levels in institutes teaching Arabic as a second language in the Kingdom of Saudi Arabia starting from the year 2023 AD. The study found that indirect attitudes of female learners of Arabic as a second language towards classical and informal are similar, but classical attitudes are slightly higher.

Keywords:

linguistic diglossia, language attitudes, and indirect attitudes.

لمراسلة الباحثين: آلاء الشهري (البريد الإلكتروني: alaa.alshehri@gmail.com1).

مقدمة:

يُعد الشكل الازدواجي، ووجود التنوعات اللغوية المتعددة في اللغة العربية ظاهرة طبيعية، وتعتبر من المظاهر الطبيعية الإشكالية التي لا يمكن تجنبها، وقد تناولت الدراسات السابقة هذه الظاهرة بالوصف ومناقشة ما تمثله من صعوبات مثل دراسة Palmer (٢٠٠٧)، ودراسة أبو مغنم (٢٠١٥)، ودراسة المحمود (٢٠١٩)، أيضًا دراسة العليان (٢٠٢٠)، وفوفانا (٢٠٢٢) كذلك، وبتتبع هذه الدراسات يتبين أن علاقة هذه التنوعات اللغوية وازدواجيتها بتعليم العربية لغة ثانية، وأثرها على عملية تعليم اللغة العربية الفصيحة، وعلى تواصل المتعلم باللغة العربية خارج الفصل الدراسي، لم تحظَ بالعناية التي تستحقها، خاصة فيما يتعلق بمنظور المتعلمين والمتعلمات واتجاهاتهم ومواقفهم نحو هذه الظاهرة، وبالتالي فهي لا تزال تحتاج إلى تفصيلٍ في جوانب متعددة، كاتجاهات المتعلمين نحو الازدواجية، التي تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر في سلوكهم تجاه اللغة، وفي عملية تعليم اللغة عامة.

يسعى الباحثان في الورقة الحالية إلى دراسة الاتجاهات غير المباشرة لمتعلمات العربية لغة ثانية، وتبدأ الورقة بعرض موجز لمفهوم الازدواجية اللغوية، وما يكتنفه من نقاش تأصيلي، ثم يستعرض البحث قضية الازدواجية في سياق تعليم العربية لغة ثانية، واتجاهاتهم نحوها. يستعرض البحث في إطاره النظري مجموعة من الأدبيات المتعلقة بالاتجاهات اللغوية، وعلاقتها بالازدواجية اللغوية، ومن خلال استعراضها تدلف الدراسة إلى موضوعها من خلال عرض منهجيتها، ومن ثم استعراض نتائجها بالمناقشة والتفسير.

الازدواجية اللغوية وتعليم العربية لغة ثانية:

تعد «الازدواجية اللغوية» من الظواهر المرتبطة بكثير من اللغات، وقد ظهر المصطلح بدايةً في الدراسات اللغوية الفرنسية في نهاية القرن التاسع عشر الميلادي على يد Psichari الذي استخدمه عام ١٨٨٥م؛ لوصف الواقع اللغوي المزدوج، ثم انتقل المصطلح لوصف الواقع اللغوي العربي عند Marcais (الفلاي، ١٩٩٦)، ويعد بحث فيرجسون «Ferguson» (١٩٥٩) عن الازدواجية اللغوية بداية الاهتمام الحقيقي

هذه الطبعة إهداء من المجمع، ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

بالازدواجية اللغوية في اللغة العربية، وهو من أهم كلاسيكيات اللغويات الاجتماعية، وقد أجرى فيه دراسة مقارنة لظاهرة الازدواجية في أربع من لغات العالم الحية، من ضمنها العربية، (محسب، ٢٠١٨)، وحدد معالم الازدواجية بوضوح وثبات أكثر من سابقيه بوجود مستويين لغويين في اللغة الواحدة، لكل مستوى وظائفه واستخداماته الخاصة، ويصف فيرجسون Ferguson (١٩٥٩/٢٠١٨، ص ٦١) الازدواجية بأنها موقف لغوي ثابت نسبيًّا، يشمل بالإضافة إلى اللهجات متغايرًا فوقيًا ومتنوعًا، ويتسم بدرجة عالية من التقنين يُستخدم في أغراض كلامية أو كتابية رسمية، ولكنه لا يستخدم في أي قطاع من قطاعات المجتمع في الحوار العادي. ويشترط فيرجسون لحدوث الحالة الازدواجية أن يكون المستويان الأعلى والأدنى ينتميان لنظام لغوي واحد، فالازدواجية عنده تعني استعمال مستويين لغويين مختلفين، لكل مستوى استخدام خاص، فالأول راقٍ يستخدم في المواقف الرسمية والعلمية، وأما الأخر فهو أقل رقيًّا يستخدم للحديث مع العائلة والأصدقاء والتواصل اليومي، وكلا المستويين من نفس اللغة (الغالي، ٢٠٢٣).

خلق تحديد فيرجسون للازدواجية وحصرها في مستويين لغويين أعلى وأدنى إشكالية لدى اللغويين الذين جاءوا من بعده وتمثلت هذه الإشكالية في إشكالية المسافة اللغوية وحصرها في مستويين لغويين محددين هما الأعلى الفصيح والأدنى العامي، وانتقدوه بأن هذا لا يمثل واقع الازدواجية بشكل دقيق. وتوسيعًا لما أسماه فيرجسون ١٩٩١م «بالمسافة اللغوية» اقترح دارسون مثل: بلانك ١٩٦٠م، والسعيد بدوي ١٩٧٣م وميسيله ١٩٨٠م، مستويات وسيطة لوصف أكثر دقة للمسافة بين التنوعين الأعلى والأدنى في اللغة العربية. لقد أدرك هؤلاء أن اقتراح مستويات وسيطة بين التنوعين الأعلى والأدنى يقدم وصفًا أدق للمشهد اللغوي في العالم العربي حيث إن الناس يتحولون من أحد التنوعين إلى الآخر خاصة حين يتكلمون، لكنهم لا يتحولون تحولًا تامًّا، وينتج عن هذا مستويات وسيطة من التنوع اللغوي ليست تنوعًا أعلى تمامًا ولا تنوعًا أدنى تمامًا (الغالي،٢٠٢٣).

يمكن التمييز بين نهجين تم تبنيهما بواسطة هؤلاء الذين اقترحوا التنوعات الوسطى بين المستويين الفصيح والعامي أو التنوع الأعلى والتنوع الأدنى. أولى هذه

هذه الطبعة إهداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الطرق التي حددت التنوعات المميزة بين التنوع الأعلى والتنوع الأدنى يمثلها بلانك ١٩٦٠م، وبدوي ١٩٧٣م، وميسيله ١٩٨٠م، حيث ميّز بلانك، بين خمسة تنوعات لغوية للعربية: تراثية، وتراثية معدلة، وعامية شبه أدبية، وعامية مشتركة، وعامية خالصة (بلانك،١٩٦٠)، واقترح بدوي لاحقًا تنوعات لغوية مختلفة للعربية المعاصرة بدرجات مختلفة من التداخل والاقتراض من التنوع الأعلى والأدنى حيث حدد خمسة مستويات: فصحى التراث، وفصحى العصر، وعامية المثقفين، وعامية المتنورين، وعامية الأميين (بدوي،١٩٧٣).

في مقابل المقاربات السابقة، وُجِد تيار آخر يرى الواقع اللغوي العربي بصورة مختلفة عن رؤية فيرجسون، يمثله أولئك الذين رأوه على شاكلة سلسلة متصلة من التنويعات اللغوية في مجتمع لغوي واحد، وهو ما أطلقوا عليه مصطلح Continuum والمقصود به، وجود مسترسل من التباينات اللغوية يقف المستوى الفصيح على طرفها الأيمن، وعلى طرفها الأيسر يعيش العامي، وبين الاثنين يعيش عدد من المتغايرات والتنويعات اللغوية التي يناسب كل منها الظروف المقامية داخل المجتمع اللغوي العربي، ومن أنصار هذا التوجه الأمريكي آلان كي ١٩٩٤م A. Kaye ، وبنيامين هيري ١٩٩٦م B. Hary ، حيث يشير آلان كي إلى أنه ينبغي النظر إلى الواقع اللغوي العربي من خلال مفهوم التعدد اللهجي، أو سلسلة التنويعات اللغوية المتصلة، وهو مفهوم يخولنا تغطية تنظيرية مناسبة اجتماعيًا للاختلافات المعجمية والصوتية والنحوية. فيما يذهب هيري إلى أنه يوجد في هذا الواقع اتصال مستمر بين التنوعين اللغويين الأعلى والأدنى، حيث تشكل وفرة من المتغيرات سلسلة ضخمة من التنوعات اللغوية بين نهايتين لمسترسل واحد (الغالي،٢٠٢٣).

ويعرض جوزيف ديشي J. Dichy رؤية مغايرة قليلًا لما سبق، إذ يصف الواقع اللغوي العربي بتعدد الملاسن Pluriglossie ويطلق هذا المصطلح على واقع يحتوي مجموعًا من التنوعات المتناظرة، ويتسم تعدده الملاسنيّ بمجموع من العلاقات القائمة بين المستويات التي يحتويها (جذامي،٢٠١٣). ويذهب ديشي إلى أن المتكلم العربي تمكّنه كفاءته الإنتاجية والمعرفية من التحدث بعدد من الملاسن أو المستويات وليس

بمستويين فقط حسب زعم فيرجسون، مما يجعل المتكلم يتصرف بكفاءة في التعرف على عدد من المتحدثين من مناطق مختلفة أكثر من معرفته الخاصة (الغالي،٢٠٢٣).

ويرتبط بهذه النماذج نموذج آخر بديل يعتبر أن التنوع المتوسط بين المستوى القياسي واللهجات هو كيان جديد منفصل يعرف بعربية المتعلمين المنطوقة، (ميتشل Mitchell,1986). وتعترف فكرة « عربية المتعلمين » المنطوقة بإمكان التحول بين اللهجات الدارجة والعربية الفصحى المعاصرة دون افتراض أي شيء يتعلق بالأساليب الوسيطة، وهي بهذا المعنى واعدة وأشمل من مفهوم المستويات حيث تشرح كيفية تواصل العرب في البلاد المختلفة بدلًا من التركيز على العربية في بلد بعينه (بسيوني، ٢٠١٩).

يتبين بوضوح من الرؤى، والطروحات التي تناولت الازدواجية اللغوية في العربية أنها حالة تقوم بسبب الترابط وعلاقات الاستخدام القائمة بين التنوعات اللغوية العربية المختلفة، وهي انعكاس لها، ونشأت نتيجة لتداخل استخداماتها.

يمكن النظر إلى الازدواجية في اللغة العربية على أنها ظاهرة طبيعية اعتاد عليها أهلها، ويبدو أن وصفها بالإشكالية اللغوية، ينحصر بشكل رئيس في انتقالها إلى فصول تعليم العربية لغة ثانية، حيث تنبه عدد من الدارسين إلى وجود بعض الآثار نتيجة لهذه الازدواجية، كالتشتت الذي يصيب متعلمي اللغة داخل الفصل وخارجه؛ فيما يتعلق بمستويي الاستيعاب والتعبير، وتأثير العامية على النواحي النفسية لهم، فقد يدخل في أنفسهم شيء من ازدراء اللغة الفصيحة لعدم سماعهم للمجتمع يتحدث بها، هذا فضلا عن تداخل بعض المعاني لديهم بسبب الاختلاف الحاصل في دلالات بعض المفردات، وعدم فهمهم لبعض المفردات التي تكون فيها الأصوات مختلفة عن الفصيحة...، وغيرها من الآثار. وإضافةً إلى الآثار المترتبة على وجود العاميات خارج الفصل الدراسي فإن هناك تأثيرًا للعامية في اكتساب اللغة العربية لغة ثانية، يتراوح في مستويات عديدة (معيوف، ٢٠١٦).

ويرى بعض الباحثين أن الازدواجية بين العامية والفصيحة من العوامل المسببة للخطأ اللغوي، وقد أجرت العمايرة (٢٠٠٧) دراسة تهدف إلى تبيان مدى تأثير الازدواجية

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

في الأداء اللغوي الشفوي والمكتوب، وذلك من خلال عرض نماذج لغوية وقعت فيها أخطاء متنوعة، من خلال دراسة تحليلية تهتم بإبراز مسؤولية الازدواجية عن حدوث هذه الأخطاء اللغوية بأنواعها: النحوية، والصرفية، والصوتية، والمعجمية، وتسعى إلى رصد الخطأ وتحليله، والتعرف إلى سبب وقوعه، والموازنة بين المستويين: الفصيح والمحكي، وكيفية تولّد الخطأ بينهما، وانتهت الدراسة إلى أن استحضار أثر العامية في أدائنا اللغوي مهم في اكتشاف الأخطاء وتحليلها، وتحديد أنواعها، ومعرفة كيف تكون الازدواجية سببًا في وقوع بعض الأخطاء اللغوية.

مع إدراكنا أن الازدواجية اللغوية، ظاهرة طبيعية تشترك فيها كثير من اللغات الحية، وقد لا تكون إشكالية في حد ذاتها، إذ يمكن التعامل معها بطرق عديدة، إلا أن اتساع رقعة استخدام اللغة العربية وحدودها، وكثرة الحدود الفاصلة بين مناطقها ومجتمعاتها المختلفة، وكثرة تنوعاتها اللهجية نتيجة لهذا الاتساع الجغرافي، وغلبة استخدام المجتمع الناطق لتنوعاته اللهجية، قاد إلى بروز هذه الإشكالية التي تأصلت بانتقالها إلى الفصول التعليمية خاصة لمتعلمي العربية لغة ثانية، ومواجهة المتعلمين لسيل جارف من التنوعات اللهجية التي تطغى على الاستخدام المجتمعي. وهذه التنوعات اللهجية لا يتم تدريسها في الفصول الدراسية التي يقتصر التدريس فيها على التنوع الفصيح وهو ما يتعلمه هؤلاء، وعندما يتواصلون مع الناطقين الأصليين يجدون أنهم لا يستخدمون هذا التنوع، وأن استخدامهم يقتصر على التنوعات العامية بحسب المجتمع الذي يعيشون فيه. ومن هنا تبرز أهمية دراسة اتجاهات المتعلمين حيال هذه الإشكالية التي يواجهونها، وهو ما تتناوله هذه الدراسة.

الاتجاهات في اللغة الثانية:

تعرّف الاتجاهات أو المواقف Attitudes بأنها «مجموعة من المشاعر والمعتقدات والسلوكيات تجاه كائن معين، أو شخص، أو شيء، أو حدث معين» ((cherry, ٢٠٢٠. وتتعلق الاتجاهات اللغوية باللغة، وتختلف الاتجاهات اللغوية عن الاتجاهات الأخرى في أنها تتعلق باللغة، ويعرفها Baker (٢٠٠٦) بأنها: «معتقدات وأفكار الفرد حول اللغة

واستخدامها»، وهي وجهة نظر تقييمية للغة بعينها، يحملها فرد أو مجموعة من الأفراد حول جانب واحد من جوانب اللغة الداخلية كالأصوات، أو أي مجموعة من الجوانب الأخرى المرتبطة باستعمالات اللغة (الخريف؛ الصغير،٢٠٢٢).

تقتصر بعض دراسات الاتجاهات اللغوية على الاتجاهات نحو اللغة ذاتها، ويُسأل أفراد عينة الاتجاهات عن مواقفهم تجاه اللغة، وعما إذ كانوا يعتبرون ضربًا لغويًّا ما، «غنيًّا» أو «ضعيفًا، «جميلًا» أم «قبيحًا»، أيبدو «ناعمًا» أم «فظًّا»؟، أو ما شابه ذلك، بيد أنه في معظم الأحيان يتسع تعريف الاتجاهات اللغوية؛ ليشمل الاتجاهات نحو المتحدثين بلهجة أو لغة معينة، وهناك توسيع أكبر لتعريف الاتجاهات يسمح بالتعامل مع أنواع السلوك الخاص باللغة كافةً، بما في ذلك الاتجاهات نحو الإبقاء على اللغة، وجهود التخطيط لذلك (فاسولد،٢٠٠٠).

وتنقسم مناهج البحث في الاتجاهات نحو اللغة إلى مباشرة وغير مباشرة، بناءً على نظريتين تفسيريتين مختلفتين يُنطلق منهما، وهما: المنهج السلوكي، والمنهج المعرفي، فالمنهج السلوكي يتبنى دراسة الاتجاهات من خلال دراسة ما يمكن ملاحظته بشكل مباشر وصريح تجاه لغة ما (فاسولد،2000؛ Appel&Muysken,1987)، أما المنهج المعرفي في دراسة الاتجاهات فيذهب إلى أن الاتجاهات اللغوية ليست عنصراً يمكن ملاحظته بشكل مباشر بالضرورة؛ لأن الاتجاهات اللغوية عملية معرفية عقلية في ذهن الفرد، قد تظهر في سلوكه ومشاعره، وقد لا تظهر (Acosta,2006).

وقد تناول الدارسون الاتجاهات اللغوية باستخدام طريقتين رئيستين، هما: الطريقة المباشرة، والطريقة غير المباشرة، فالمباشرة قائمة على استجواب العينة بشكل صريح حول مواقفهم واتجاهاتهم اللغوية، باستخدام إحدى أدوات البحث المباشرة، وهذه الطريقة هي الأكثر استخدامًا، والطريقة الثانية هي غير المباشرة، وهي قائمة على قياس الاتجاهات دون سؤال العينة بطريقة صريحة، بإحدى أدوات البحث غير المباشرة، وهو ما تنتهجه هذه الدراسة. ومن الأساليب التجريبية للطريقة غير المباشرة: «أسلوب الأداء المقارن»، ويُطلق عليه «اختبار المظهر المتجانس (Schwars,2008).

تناولت الدراسات الحديثة الكشف عن اتجاهات متعلمي العربية لغة ثانية نحو الازدواجية اللغوية، مثل: دراسة بالمر Palmer (٢٠٠٧) التي درست اتجاهات معلمي العربية ومتعلميها في الولايات المتحدة الأمريكية نحو تعلم العاميات العربية، وانتهت إلى أن المعلمين يفضلون تدريس الفصيحة، وأن اتجاهات المتعلمين نحو العربية الفصحى إيجابية، بعكس اتجاهاتهم نحو التنوعات اللهجية التي تختلف باختلاف دوافعهم لتعلم اللغة العربية.

وفي دراسة أخرى درس المعمري (٢٠١١) اتجاهات متعلمي العربية لغة ثانية في عُمان بمنهج مزجي، واستخدام مجموعة من الأدوات، وهي المسح عبر الإنترنت، ومجموعة التركيز، والمقابلات الفردية، على مجموعة من الطلاب في مركز عمان العالمي للتعليم، وانتهت الدراسة إلى أن المتعلمين لديهم الوعي الكافي بقضية الازدواجية، وأن وعيهم مرتبط بالمستوى اللغوي، فكلما صعد المتعلم في المستويات اللغوية زاد وعيه بقضية الازدواجية.

وقد تناولت أبو مغنم (٢٠١٥) أبعاد الازدواجية اللغوية في تعليم العربية لغة ثانية، وحاولت معرفة علاقة الازدواجية بأهداف المتعلمين، والمناهج التعليمية، ومجتمع اللغة الهدف، ومعلم اللغة الثانية، ودرست اتجاهات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في مركز اللغات في الجامعة الأردنية نحو العامية الأردنية، وكشفت عن اتجاهات إيجابية نحو تعلم العامية إلى جانب المستوى الفصيح، واقترحت في النهاية استثمار التقاطعات المشتركة بين الأنماط اللغوية العامية والفصيحة؛ لردم الهوّة بين المستويين.

هدفت دراسة أخرى لحميدان (٢٠١٦) إلى استكشاف كيفية فهم الطلاب لاستخدام اللغة العربية الفصيحة والأصناف العامية داخل الفصل وخارجه على حد سواء، وقد سعت الدراسة إلى معرفة كيف يتخيل الطلاب استخدام اللغة العربية في العالم الحقيقي؟، ولأي غرض يفضل الطلاب اللغة العربية العامية أو الفصيحة؟، وقدرة الطلاب على التمييز بينهما، وأظهرت النتائج أن الطلاب يفضلون اللغة الفصيحة على الأصناف العامية الأخرى للغة العربية داخل الفصل وخارجه، وأن طلاب المرحلة الابتدائية لم يتمكنوا من التمييز بين العربية الفصيحة والعربية العامية.

هذه الطبعة إهداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وقد استقصى المحمود (٢٠١٩) اتجاهات متعلمي العربية لغة ثانية نحو الفصحى والعامية من خلال بحث اتجاهاتهم المباشرة وغير المباشرة، وتصنيفها تحت مكونات الاتجاهات الثلاثة، وقد استخدم الباحث أداتي الاستبانة واختبار المظهر المتجانس، وأظهرت النتائج أن الاتجاهات المباشرة تميل للإيجابية نحو الفصحى في جانبها المعرفي، والعاطفي، وفي الجانب المعرفي من العامية كذلك، وتميل إلى السلبية في الجانب العاطفي من العامية، وهي غير متسقة في جانبها النزوعي نحو العامية والفصحى، وكشفت الاتجاهات غير المباشرة نتائج متقاربة بين العامية والفصحى مع تفضيل العامية في السياقات الاجتماعية، وتفضيل الفصحى في السياقات الرسمية.

وهدفت دراسة العليان (٢٠٢٠) إلى التعرف على توجهات متعلمي العربية لغة ثانية نحو تعلم العامية، حيث حاولت الدراسة التعرف على أسباب التوجهات، ومدى رغبتهم في تعلم العامية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأداة الاستبانة التي طُبقت على ٥٧ طالبًا من جنسيات مختلفة، وأظهرت النتائج أن هناك تفاوتًا في المستويات التي يرغبون في الوصول إليها في العامية، وأنهم يرغبون في تعلم الكلمات والعبارات الشائعة، وفيما يتعلق بمدى رغبتهم في أن يكون تعليم العامية في معاهد تعليم العربية فقد اختلف المشاركون في ذلك بين مؤيد ومعارض.

وفي دراسة أحدث كشف فوفانا (٢٠٢٢) عن مواقف واتجاهات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية بمعهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود، حيال تضمين التنوعات اللغوية العربية المختلفة واستعمالها في فصول تعليم اللغة العربية فيما يتعلق بالمحتوى والتدريس. جاءت هذه الدراسة لمعرفة مدى قناعة الطلاب بفاعلية تدريس المستوى الفصيح، وانعكاساته على المحيط الاجتماعي والثقافي العربي، واعتمدت الدراسة المنهج الإحصائي الوصفي، واختار الباحث الاستبانة أداةً للبحث لجمع البيانات وتحليلها، وشارك فيها أربعون طالبًا، وتوصلت الدراسة إلى أن لمتعلمي العربية لغة ثانية اتجاهًا إيجابيًّا نحو تدريس التنوع الفصيح، وأنه التنوع اللغوي الذي يلبي حاجاتهم التواصلية، وأوضحت أن اتجاهاتهم نحو تضمين التنوعات اللغوية في الفصول الدراسية اتجاهات سلبية، وأن رغبتهم في العامية محدودة.

وبعد استقصاء الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو الازدواجية، يتبين أن بعض الدراسات توصلت إلى اتجاهات إيجابية نحو المستوى الفصيح، وتفضيل تدريسه، مثل: دراسة Palmer (٢٠٠٧)، وحميدان (٢٠١٦)، وفوفانا (٢٠٢٢)، ودراسات أظهرت اتجاهات إيجابية نحو تعلم العامية، مثل: دراسة أبو مغنم (٢٠١٥)، ودراسات ركزت على الاتجاهات ووعي المتعلمين بالازدواجية مثل: دراسة المعمري (٢٠١١) التي أكدت أن المتعلمين لديهم الوعي الكافي بقضية الازدواجية، وأيضا دراسات تفاوتت فيها الاتجاهات نحو العامية، مثل: دراسة العليان (٢٠٢٠)، ونوع آخر من الدراسات التي فُصلت فيها الاتجاهات المباشرة وغير المباشرة بشكل دقيق بين الإيجابية والسلبية، مثل: دراسة المحمود (٢٠١٩). ونلحظ أن أغلب الدراسات تناولت الاتجاهات دون تقسيمها بحسب المكونات إلى مباشرة وغير مباشرة، باستثناء دراسة واحدة، وهي دراسة المحمود (٢٠١٩)؛ واقتصرت معظم هذه الدراسات في الغالب على دراسة اتجاهات المتعلمين دون النظر في اتجاهات المتعلمات؛ وبناء على هذا فإن المجال يحتاج إلى مزيد من الدراسات التي تتبع مناهج وطرقًا مختلفة بتقسيمات جديدة، فالدراسة الحالية تتشابه مع الدراسات السابقة في مجال علاقة الاتجاهات بالازدواجية اللغوية، وأنها تكشف عن الاتجاهات غير المباشرة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية نحو الازدواجية اللغوية، وتختلف في أساليب القياس والأدوات المستخدمة، هذا فضلًا عن العينة، فهذه الدراسة طُبقت على متعلمات العربية لغة ثانية في المملكة.

منهجية الدراسة:

تقوم الدراسة الحالية على المنهج الكمي، وتسعى للإجابة عن سؤال محدد مفاده: (ما الاتجاهات غير المباشرة لمتعلمات العربية لغة ثانية نحو الازدواجية اللغوية؟)، ويمثل مجتمع البحث متعلمات العربية لغة ثانية في معاهد المملكة العربية السعودية في كلية اللغات وعلومها بجامعة الملك سعود بالرياض، ومعهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها التابع لجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض، ومعهد اللغة العربية التابع لجامعة الملك عبد العزيز بجدة، ومعهد تعليم اللغة العربية التابع لجامعة أم القرى بمكة المكرمة، واختار الباحثان أن تكون عينة دراستهما محصورة في

المستويات المتقدمة في المؤسسات التي دُرِسَتْ؛ وذلك لنضج المستوى اللغوي لدى الطالبات، ووعيهن الكافي بظاهرة الازدواجية اللغوية في اللغة العربية؛ وذلك لزيادة كفاءة الدراسة، واستطاعا الوصول إلى (٨٤) طالبة من المستويات المتقدمة، وهي دراسة مجتزأة من دراسة أكبر وأشمل لهذا الموضوع.

وللإجابة عن سؤال البحث صمم الباحثان مقياسًا لاختبار المظهر المتجانس (Matched Guise Test)، أو أسلوب الأداء المقارن كما يسميه البعض؛ لقياس الاتجاهات غير المباشرة لمتعلمات العربية لغة ثانية نحو الازدواجية في اللغة العربية، كما فعل Lambert (١٩٦٠)، الذي يُعد من أوائل من استخدم هذه الطريقة، ويعتمد الاختبار على تقييم أصناف لغوية مسجلة صوتيًا من حيثُ بعضُ الصفاتِ الشخصيةِ، مثل: القيادة، وروح الفكاهة، والذكاء، والمحافظة، والثقة بالنفس، واللطف...وغيرها من الصفات (Stefanowitsch,2005).

وبعد الرجوع لعدد من المؤلفات المتعلقة بمنهجيات البحث في اللغة الثانية مثل كتاب (الشويرخ، ٢٠٢٣) و(الماحي، ٢٠١٩) وبعض الدراسات التجريبية التي استخدمت اختبار المظهر المتجانس في الجوانب اللغوية، مثل: دراسة (المحمود، ٢٠١٩، lambert 1960) وغيرهما، صمم الباحثان أداة الدراسة، وتضمنت الصفات: (مثقف، ذكي، اجتماعي، متعلم، مهذب، ظريف، واثق من نفسه، فصيح، متواضع، جاد، منطلق) بمقياس ثلاثي (١،٢،٣)، حيث تعني (١) الأدنى، بينما تعني (٣) الأعلى، واختار الباحثان نصًّا مناسبًا لمستوى الطالبات من سلسلة (تواصل) لتعليم العربية للناطقين بغيرها (الملحق)، وسُجل بالعامية والفصيحة لعرضه على الطالبات.

التحقق من صدق وثبات أداة اختبار المظهر المتجانس:

أولًا: ثبات الاختبار:

استخدم معامل ثبات كرونباخ ألفا لاختبار المظهر بشقيه: الفصحى والعامية، وظهر أن معامل الثبات الكلي للاختبار البالغ عدد فقراته (٢٢) بلغ قيمة (٠,٨١٩)، فيما تراوح

هذه الطبعة إهداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ثبات المحاور الرئيسة: (الفصحى - العامية) ما بين ٠,٨١١ حدًّا أدنى، وبين ٠,٨٢٥ حدًّا أعلى؛ وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي للاختبار:

بيّن معامل ارتباط فقرات الاختبار بمحوريه: الفصحى والعامية، أن اختبار المظهر (الفصحى) قد حصل على قيمة معامل ارتباط بالاختبار ككل بقيمة (٠,٨٧١**)، بينما حصل اختبار المظهر (العامية) على معامل ارتباط (٠,٨٣٢**) مع الدرجة الكلية للاختبار، وجميع معاملات الارتباط قيم طردية موجبة قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥).

وتبيّن أن خيارات اختبار المظهر (الفصحى) تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٥١٥) حدًّا أدنى، وبين (٠,٨٦٨) حدًّا أعلى، وكذلك خيارات اختبار المظهر (العامية) تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٥٠٥) حدًّا أدنى، وبين (٠,٨٦٣) حدًّا أعلى، وجميع معاملات الارتباط قيم طردية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥).

ومن خلال هذه النتائج السابقة للصدق والثبات تأكد الباحثان من ثبات أداة الدراسة وصدقها، وذلك من خلال نتائج عينة الدراسة الاستطلاعية (ن=١٥)، التي طُبقت فيما بعد على كامل العينة (ن=٨٤).

مناقشة نتائج الدراسة:

أولا: الاتجاهات غير المباشرة لمتعلمات العربية لغة ثانية نحو استخدام المستوى الفصيح

استخدمت الدراسة اختبار المظهر المتجانس لاكتشاف الاتجاهات غير المباشرة لمتعلمات العربية لغة ثانية نحو الازدواجية اللغوية في اللغة العربية، وحُللت إجاباته

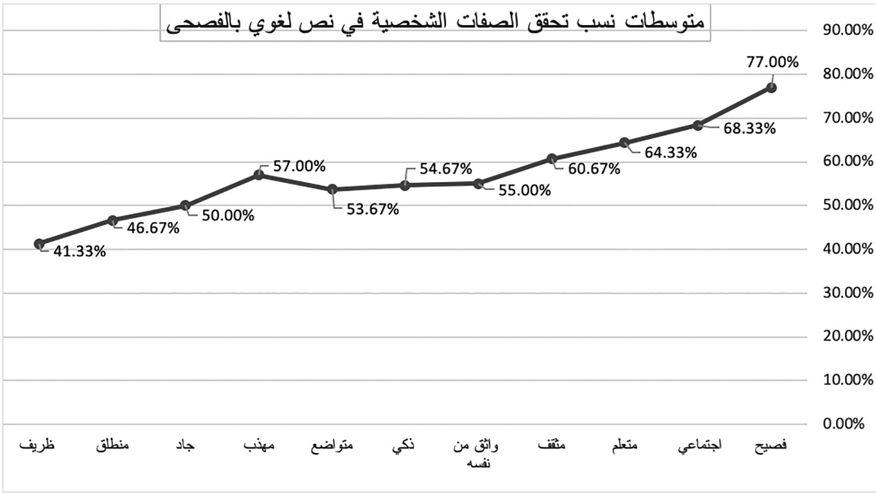
هذه الطبعة إهداء من المجمع، ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

إحصائيًّا من خلال جمع بيانات استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه تقييم السمات الشخصية للمستوى الفصيح، وذلك عن طريق الاستماع لنص لغوي بالفصحى من سلسلة خاصة لتعليم العربية للناطقين بغيرها، وتصنيفها إلى بعض الصفات الشخصية مع عدد من الخيارات، وتكون الإجابة عن هذه الخيارات متدرجة لكل خيار بمقياس ليكرت الثلاثي (متحققة (٣)- متحققة إلى حدٍّ ما (٢)، غير متحققة (١))، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

الصفات	متحققة		إلى حدٍّ ما		غير متحققة		النسبة الموزونة	الترتيب
	ن	٪	ن	٪	ن	٪		
فصيح	٦٨	٪٨٠,٩٥	١١	٪١٣,١٠	٥	٪٥,٩٥	٪٧٧,٠٠	١
اجتماعي	٤٤	٪٥٢,٣٨	٣٣	٪٣٩,٢٩	٧	٪٨,٣٣	٪٦٨,٣٣	٢
متعلم	٤٢	٪٥٠,٠٠	٢٥	٪٢٩,٧٦	١٧	٪٢٠,٢٤	٪٦٤,٣٣	٣
مثقف	٣٨	٪٤٥,٢٤	٢٢	٪٢٦,١٩	٢٤	٪٢٨,٥٧	٪٦٠,٦٧	٤
واثق من نفسه	٣٤	٪٤٠,٤٨	١٣	٪١٥,٤٨	٣٧	٪٤٤,٠٥	٪٥٥,٠٠	٥
ذكي	٣٣	٪٣٩,٢٩	١٤	٪١٦,٦٧	٣٧	٪٤٤,٠٥	٪٥٤,٦٧	٦
متواضع	٢٦	٪٣٠,٩٥	٢٥	٪٢٩,٧٦	٣٣	٪٣٩,٢٩	٪٥٣,٦٧	٧
مهذب	٢٤	٪٢٨,٥٧	٣٩	٪٤٦,٤٣	٢١	٪٢٥,٠٠	٪٥٧,٠٠	٨
جاد	٢٢	٪٢٦,١٩	٢٢	٪٢٦,١٩	٤٠	٪٤٧,٦٢	٪٥٠,٠٠	٩
منطلق	٢٠	٪٢٣,٨١	١٦	٪١٩,٠٥	٤٨	٪٥٧,١٤	٪٤٦,٦٧	١٠
ظريف	١٠	٪١١,٩٠	٢٠	٪٢٣,٨١	٥٤	٪٦٤,٢٩	٪٤١,٣٣	١١

تقييم أصناف لغوية مسجلة صوتيًا بالفصحى نحو بعض الصفات الشخصية

يوضح الجدول السابق تقييم أصناف لغوية مسجلة صوتيًّا بالفصحى نحو بعض الصفات الشخصية من قبل افراد عينة الدراسة (ن=٨٤)، حيث احتلت صفة (فصيح) المرتبة الأولى لدى أفراد عينة الدراسة بنسبة ٧٧٪، حيث كانت متحققة من وجهة نظر (٦٨) من أصل (٨٤)، وهو ما نسبته ٨٠,٩٥٪ بوصفها أعلى نسبة تحقق، تليها صفة (اجتماعي) في المرتبة الثانية بسبة ٦٨,٣٣٪، تليها صفة (متعلم) في المرتبة الثالثة بنسبة ٦٤,٣٣٪، تليها صفة (مثقف) في المرتبة الرابعة بنسبة ٦٠,٦٧٪، تليها صفة (واثق من نفسه) في المرتبة الخامسة بنسبة ٥٥٪، تليها صفة (ذكي) في المرتبة السادسة بنسبة ٥٤,٦٧٪، تليها صفة (متواضع) في المرتبة السابعة بنسبة ٥٣,٦٧٪، تليها صفة (مهذب) في المرتبة الثامنة بنسبة ٥٧٪، تليها صفة (جاد) في المرتبة التاسعة بنسبة ٥٠٪، تليها صفة (منطلق) في المرتبة العاشرة بنسبة ٤٦,٦٧٪، تليها صفة (ظريف) في المرتبة الحادية عشرة والأخيرة بنسبة ٤١,٣٣٪،كما يوضح الشكل الآتي هذه النتائج.



يتبين من النتائج التي عرضت في الجدول والشكل أعلاه الاتجاهات غير المباشرة لمتعلمات العربية لغة ثانية نحو المستوى الفصيح، إذ بينت الأرقام والنسب أن المتعلمات يرين أنه التنوع الأفصح (الفصيح)، وأنه التنوع الاجتماعي، ويمنح دلالة التعلم لمن

يستخدمه، كما أنه يشير إلى دلالة الثقافة، وأن من يستخدمه إنسان مثقف، كما يمنح صفة الذكاء لمن يستخدم هذا المستوى، وأن من يستخدمه يبدو واثقًا من نفسه، وترتبط صفة الثقة بالذكاء، إذ ينعكس استخدامه على منح دلالة الذكاء على المستخدمين، كما أنه يعكس صفات التواضع، والتهذيب، والجدية، والانطلاق، والظرافة.

ثانيًا: الاتجاهات غير المباشرة لمتعلمات العربية لغة ثانية نحو استخدام المستوى العامي

في هذا القسم حُللت استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه اختبار المظهر (العامية)، عن طريق الاستماع لنص لغوي بالعامية بنفس طريقة الفصحى، وتصنيفها إلى بعض الصفات الشخصية مع عدد من الخيارات، وتكون الإجابة عن هذه الخيارات متدرجة لكل خيار بمقياس ليكرت الثلاثي (متحققة (٣)- متحققة إلى حدٍّ ما (٢)، غير متحققة (١))، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي.

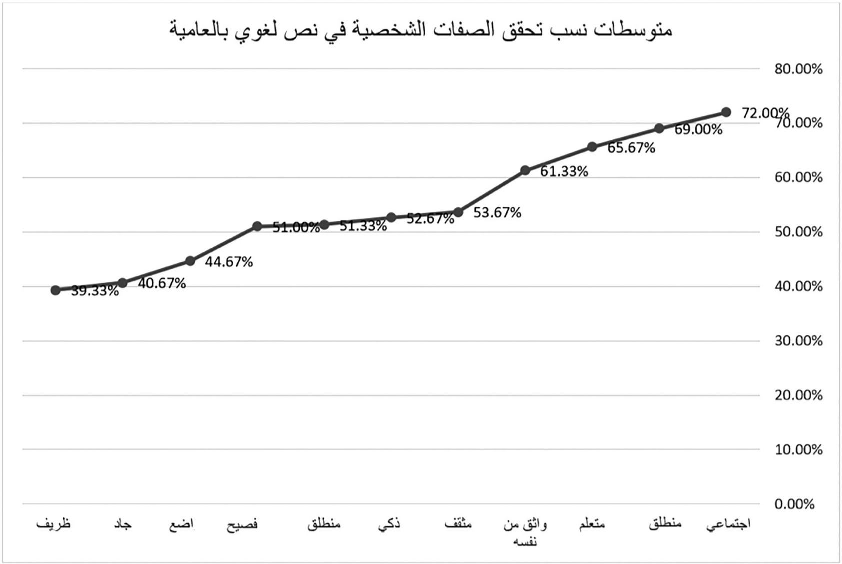
الصفات	متحققة		إلى حدٍّ ما		غير متحققة		النسبة الموزونة	الترتيب
	ن	٪	ن	٪	ن	٪		
اجتماعي	٦٠	٧١,٤٣٪	١٢	١٤,٢٩٪	١٢	١٤,٢٩٪	٧٢,٠٠٪	١
منطلق	٤٥	٥٣,٥٧٪	٣٣	٣٩,٢٩٪	٦	٧,١٤٪	٦٩,٠٠٪	٢
متعلم	٤٤	٥٢,٣٨٪	٢٥	٢٩,٧٦٪	١٥	١٧,٨٦٪	٦٥,٦٧٪	٣
واثق من نفسه	٣٩	٤٦,٤٣٪	٢٢	٢٦,١٩٪	٢٣	٢٧,٣٨٪	٦١,٣٣٪	٤
مثقف	٣٢	٣٨,١٠٪	١٣	١٥,٤٨٪	٣٩	٤٦,٤٣٪	٥٣,٦٧٪	٥
ذكي	٣٠	٣٥,٧١٪	١٤	١٦,٦٧٪	٤٠	٤٧,٦٢٪	٥٢,٦٧٪	٦
فصيح	٢٢	٢٦,١٩٪	٢٦	٣٠,٩٥٪	٣٦	٤٢,٨٦٪	٥١,٣٣٪	٧
مهذب	١٥	١٧,٨٦٪	٣٩	٤٦,٤٣٪	٣٠	٣٥,٧١٪	٥١,٠٠٪	٨

الصفات	متحققة		إلى حدٍّ ما		غير متحققة		النسبة الموزونة	الترتيب
	ن	٪	ن	٪	ن	٪		
متواضع	١٤	١٦,٦٧٪	٢٢	٢٦,١٩٪	٤٨	٥٧,١٤٪	٤٤,٦٧٪	٩
جاد	١١	١٣,١٠٪	١٦	١٩,٠٥٪	٥٧	٦٧,٨٦٪	٤٠,٦٧٪	١٠
ظريف	٧	٨,٣٣٪	٢٠	٢٣,٨١٪	٥٧	٦٧,٨٦٪	٣٩,٣٣٪	١١

تقييم أصناف لغوية مسجلة صوتيًا بالعامية نحو بعض الصفات الشخصية

يوضح الجدول السابق تقييم أصناف لغوية مسجلة صوتيًّا بالعامية إلى بعض الصفات الشخصية من قبل أفراد عينة الدراسة (ن=٨٤)، حيث احتلت صفة (اجتماعي) المرتبة الأولى لدى أفراد عينة الدراسة بنسبة ٧٢٪، حيث كانت متحققة من وجهة نظر (٦٠) من أصل (٨٤)، وهو ما نسبته ٧١,٤٣٪ بوصفها أعلى نسبة تحقق، تليها صفة (منطلق) في المرتبة الثانية بنسبة ٦٩٪، تليها صفة (متعلم) في المرتبة الثالثة بنسبة ٦٥,٦٧٪، تليها صفة (واثق من نفسه) في المرتبة الرابعة بنسبة ٦١,٣٣٪، تليها صفة (مثقف) في المرتبة الخامسة بنسبة ٥٣,٦٧٪، تليها صفة (ذكي) في المرتبة السادسة بنسبة ٥٢,٦٧٪، تليها صفة (فصيح) في المرتبة السابعة بنسبة ٥١,٣٣٪، تليها صفة (مهذب) في المرتبة الثامنة بنسبة ٥١٪، تليها صفة (متواضع) في المرتبة التاسعة بنسبة ٤٤,٦٧٪، تليها صفة (جاد) في المرتبة العاشرة بنسبة ٤٠,٦٧٪، تليها صفة (ظريف) في المرتبة الحادية عشرة والأخيرة بنسبة ٣٩,٣٣٪، كما يوضح الشكل الآتي هذه النتائج.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.



يتبين من النتائج التي عرضت في الجدول والشكل أعلاه الاتجاهات غير المباشرة لمتعلمات العربية لغة ثانية نحو المستوى العامي، إذ بينت الأرقام والنسب أن المتعلمات يرين أنه التنوع الاجتماعي السائد، وأن هذا التنوع يمنح سمة الانطلاق والحرية وعدم التقييد، وأنه تنوع يستخدمه المتعلمون كذلك، ويمنح صفات الثقة، فمستخدموه واثقون من أنفسهم ومن استخدامهم اللغوي، كما أنه تنوع يستخدمه المثقفون ومن يمتلك ثقافة عالية أيضًا، وبالتالي فهو يمنح دلالة الذكاء، ويشير أيضًا إلى فصاحة المتكلم، ويمنح دلالات التهذيب، والتواضع، والجدية والظرافة.

يمكن القول بعد النظر في النتائج، إنه رغم تقارب السمات الشخصية للمستوى الفصيح والمستوى العامي إلا أن الاتجاه نحو الفصحى أعلى بقليل، حيث بلغت النسبة الموزونة لأعلى صفة في المستوى الفصيح نحو صفة (فصيح) ٧٧٪، بينما بلغت النسبة الموزونة لأعلى صفة في المستوى العامي نحو صفة (اجتماعي) ٧٢٪، وهي نتائج تعكس واقع إشكالية الحالة الازدواجية اللغوية للعالم العربي، الذي يعيش حالة لغوية

ازدواجية تتأرجح بين تداخل في الاستخدام بين تنوع معياري قياسي رسمي، وتنوعات لهجية عامية عديدة، لا يمكن الاستغناء في هذا الوضع باستخدام تنوع بعينه من هذه التنوعات، دون غيره من التنوعات الأخرى، وهو أمر يتناغم تمامًا مع ما ذهبت إليه الدراسات النظرية التي تناولت الواقع الازدواجي للغة العربية واصطدمت بعدم واقعية مستويي الاستخدام اللغوي كما حددها فيرجسون بمستوى فصيح عالٍ، ومستوى عامي أدنى، وعدم تمثيل هذين المستويين للاستخدام الواقعي للغة في المجتمع العربي، ولذلك ذهبت إلى اقتراح مستويات وسيطة متداخلة، كما رأينا عند بلانك ١٩٦٠م، والسعيد بدوي ١٩٧٣م وميسيله ١٩٨٠م، تقدم وصفًا أدق للمشهد اللغوي في العالم العربي الذي لا يقتصر الاستخدام فيه على مستوى أو تنوع لغوي واحد ، ولكن تتم الانتقالات فيه والتحولات من تنوع إلى آخر بصورة متداخلة وبشكل جزئي، وغير تام، ينتج عنه مستويات وسيطة من التنوع اللغوي ليست تنوعًا أعلى تمامًا ولا تنوعًا أدنى تماما كما أشار إلى ذلك (الغالي،٢٠٢٣) في مبحث سابق. أو على شاكلة سلسلة متصلة من التنويعات اللغوية، ومسترسل من التباينات اللغوية يتخللها عدد من المتغايرات والتنويعات اللغوية التي يناسب كل منها الظروف المقامية كما عرضناها من قبل عند آلان كي ١٩٩٤م A. Kaye ، وبنيامين هيري ١٩٩٦م B. Hary. هذه الإشكالية وهذا التداخل في الاستخدام جعلت لغوي بحجم جوزيف ديشي J. Dichy ، يصف الواقع اللغوي العربي بتعدد الملاسن Pluriglossie ، وأنه يحتوي مجموعة من التنوعات المتناظرة، ومجموعة من العلاقات القائمة بين المستويات التي يحتويها وأن المتكلم العربي تمكّنه كفاءته الإنتاجية والمعرفية من التحدث بعدد من الملاسن أو المستويات وليس بمستويين فقط.

هذه الرؤى النظرية المتشابكة والمتداخلة، والمختلفة في الوقت نفسه للواقع الازدواجي، انعكست بوضوح في نتائج دراستنا هذه التي أوضحت عدم توافق المتعلمات على اتجاهات محددة حيال مستويي الازدواجية، وتداخلت اتجاهاتهم وتقاربت مع تفضيل يسير للمستوى الفصيح يمكن أن يكون سببه منطلقًا من أهدافهم في التعلم، وحاجاتهم العملية، التي ترتكز على التنوع الفصيح المستخدم في مجتمعاتهم للتعليم والعبادة وغيره من الاستخدامات، وأما ما عدا ذلك فقد اقتصر الاختلاف على قضية

هذه الطبعة إهداء من المجمع، ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الاختلاف في الاتجاهات ناحية تفضيل الاستخدام وترتيب الاحتياجات، فالاتجاهات حيال التنوع الفصيح فضلته كونه التنوع الأفصح في مقابل كونه التنوع الاجتماعي السائد فيما يتعلق بالتنوع العامي، جاء بعده في المرتبة الثانية في التنوع الفصيح أنه التنوع الاجتماعي، قابل ذلك في المرتبة الثانية في التنوع العامي أنه التنوع الذي يمنح الحرية والانطلاق. وتساوى التنوعان الفصيح والعامي في الاتجاهات في المرتبة الثالثة حيث منحت في المستويين لدلالة التعلم، وأن المستخدم لهذين المستويين يبدو متعلمًا. وأما في المرتبة الرابعة فأشارت الاتجاهات نحو التنوع الفصيح بأنه يشير إلى دلالة الثقافة، وأن من يستخدمه إنسان مثقف، في مقابل إشارة اتجاهات المتعلمات في التنوع العامي إلى أنه يمنح صفات الثقة، فمستخدموه واثقون من أنفسهم ومن استخدامهم اللغوي. وتكرر الاختلاف في ترتيب الاتجاهات أيضًا في المرتبة الخامسة، إذ ارتبط المستوى الفصيح بصفة الذكاء لمن يستخدم هذا المستوى، وأن من يستخدمه يبدو واثقًا من نفسه، فيما اشارت الاتجاهات في هذه المرتبة في المستوى العامي إلى أنه تنوع يستخدمه المثقفون ومن يمتلك ثقافة عالية. أما في المرتبة السادسة فاتفقت الاتجاهات أن التنوعين الفصيح والعامي يشيران إلى الذكاء وينعكس استخدامهما على منح دلالة الذكاء على المستخدمين، ولعل من أوضح الإشارات التي أظهرتها الاتجاهات غير المباشرة للمتعلمات هو الاختلاف في سمة الحرية والانطلاق، فقد ذهبت لصالح التنوع العامي إذ حلت في المرتبة الثانية، فيما حلت في المرتبة ما قبل الأخيرة في التنوع الفصيح، مما يجعل اتجاهات المتعلمات تشير إلى أن التنوع الفصيح يقود إلى تقييد الحرية ولا يساهم في انطلاق المتحدث ، بعكس التنوع العامي الذي يمنحه هذه السمة.

ومن هنا يمكن أن نؤكد التناغم الذي أظهرته اتجاهات المتعلمات مع الرؤى النظرية للدارسين للازدواجية، وأن الاتجاهات أظهرت تداخلًا وتشابكًا واختلافًا وعدم توافق في رؤى المتعلمات واتجاهاتهن حيال مستويي الازدواجية الفصيح والعامي، وإن مالت الكفة قليلًا لصالح التنوع الفصيح. ويتضح من النتيجة التي توصلت إليها الدراسة أن اتجاهات متعلمات العربية نحو الفصحى والعامية متقاربة إلا أن الاتجاه نحو الفصحى أعلى بقليل، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المحمود (٢٠١٩) التي كشفت عن نتائج متقاربة للاتجاه نحو المستويين، وكانت أعلى نحو المستوى الفصيح.

كما أنها تتفق مع الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو الازدواجية، وتوصلت إلى اتجاهات إيجابية نحو المستوى الفصيح، وتفضيل تدريسه، مثل: دراسة Palmer (٢٠٠٧)، وحميدان (٢٠١٦)، وفوفانا (٢٠٢٢)، بيد أن هذه الدراسة كشفت عن الاتجاهات غير المباشرة بشكل خاص، وتتفق أيضًا مع دراسة المحمود (٢٠١٩) التي فُصلت فيها الاتجاهات المباشرة وغير المباشرة، وكانت نتيجة الاتجاهات غير المباشرة تتشابه مع نتيجة هذه الدراسة، وأيضا تتفق جزئيًا مع الدراسات التي تفاوتت فيها الاتجاهات نحو العامية، مثل: دراسة العليان (٢٠٢٠). وتختلف هذه النتيجة مع الدراسات التي أظهرت اتجاهات إيجابية نحو تعلم العامية، مثل: دراسة أبو مغنم (٢٠١٥)، والدراسات التي ركزت على الاتجاهات ووعي المتعلمين بالازدواجية مثل: دراسة المعمري (٢٠١١) التي أكدت أن المتعلمين لديهم الوعي الكافي بقضية الازدواجية، ونلحظ أن أغلب الدراسات قاست الاتجاهات دون تقسيمها بحسب المكونات إلى مباشرة وغير مباشرة، باستثناء دراسة واحدة، وهي دراسة المحمود (٢٠١٩)؛ واستخدمت هذه الدراسة لأساليب قياس مختلفة عن أغلب الدراسات السابقة التي اقتصرت في الغالب على دراسة اتجاهات المتعلمين دون النظر في اتجاهات المتعلمات؛ لذلك قد تكون نتيجة هذه الدراسة إضافة بكشفها عن الاتجاهات غير المباشرة لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية تحديدًا نحو الازدواجية اللغوية، والتي أظهرت أن الاتجاهات غير المباشرة إيجابية نحو الفصحى، مما يساعد على معرفة ميول المتعلمات واحتياجاتهن خاصة فيما يتعلق باللهجات وتعلم العاميات، والمساعدة في التخطيط الجيد لعملية تعليم العربية لغة ثانية، وتأليف المناهج المتخصصة لتعليمها، ومعرفة احتياجات متعلمات العربية لغة ثانية.

أخيرًا، وبناء على ما توصلت إليه الدراسة فيما يتعلق بالاتجاهات غير المباشرة حيال الازدواجية، يمكننا القول إن الاتجاهات قد لا تكون ثابتة، ويمكن أن تتغير بتغير العوامل المحيطة، حيث تتحكم في هذه الآراء عدة عوامل ومتغيرات وتحكمه الأيديولوجيات أيضًا، مما يجعلنا نتفق مع ما ذهب إليه الغالي،٢٠٢٣م من أن اختيار التنوعات اللغوية تحكمه الأيديولوجيات اللغوية المتحكّمة في المستخدمين وفي استخدامهم اللغوي، والعوامل الاجتماعية الأخرى التي تعمل بوصفها متغيرات مؤثرة في الاستخدام بالإضافة إلى الواقع

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الاجتماعي العربي الحالي وتشكيلاته السياسية والاقتصادية المعاصرة. وهي أسباب يرى الغالي أنها قادرة على تشكيل أيديولوجيات جديدة ربما تكون مختلفة، مما قد يقود في نهاية الأمر إلى تركّز تنوعات لغوية بعينها، وتطويرها وتبنّيها، الأمر الذي قد يقود إلى ظهور رؤى مختلفة لواقع التنوعات اللغوية العربية (الغالي، ٢٠٢٣، ص٣٠٣).

خاتمة:

تنتهي الدراسة إلى أن الاتجاهات غير المباشرة لمتعلمات العربية نحو التنوعين الفصيح والعامي متقاربة، إلا أن الاتجاه نحو الفصحى أعلى بقليل؛ على أن الاتجاهات نحو التنوع الفصيح يعكس الآراء المعرفية في الدرجة الأولى بحيث يرون أنه المفضل من ناحية الفصاحة، بينما التنوع العامي هو المفضل من الناحية الاجتماعية وهو الأمر الذي يشير إلى تميز التنوع العامي على مستوى التواصل والاستخدام، وهي نتيجة مهمة لها دلالتها المتعلقة بالحاجة وتحقيق الأهداف، خاصة إذا ربطناها بنتيجة أخرى لا تقل أهمية عن هذه النتيجة، وهي الاتجاهات فيما يتعلق بالمرونة والانطلاق والحرية بين التنوعين، حيث جاءت هذه السمة في المرتبة الثانية في الاتجاهات فيما يتعلق بالتنوع العامي، وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة فيما يتعلق بالتنوع الفصيح. الأمر الذي يعني أن الاتجاهات غير المباشرة لمتعلمات اللغة العربية لغة ثانية تشير إلى أن التنوعات العامية في نظرهم تتيح مرونة أوسع وتمنح مساحة من الحرية والانطلاق في التعبير أكثر من التنوع الفصيح الذي يرينه مقيدًا ولا يمنح الحرية الكافية لمن لا يمتلك أدواته الكافية. وتنتهي الدراسة أيضًا بالقول إن الاتجاهات يمكن أن تكون متغيرة نتيجة أنها محكومة بالأيديولوجيات المختلفة، وبعوامل اجتماعية، واقتصادية، وسياسية عديدة قادرة كلها على التأثير في تلك الاتجاهات وتغييرها.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

أبو مغنم، جميلة. (٢٠١٥). أبعاد الازدواج اللغوي في تعليم العربية للناطقين بغيرها: دراسة تحليلية إحصائية. الجامعة الأردنية .٤٢، ١٦٢٩-١٦٤١.

بدوي، السعيد محمد. (١٩٧٣م، الطبعة الأخيرة: ٢٠١٣م). مستويات العربية المعاصرة في مصر: بحث في علاقة اللغة بالحضارة. القاهرة: دار المعارف

جدامي، عبد المنعم. (٢٠١٣). الازدواجية اللغوية في العربية ومقارباتها. (ط١)، الرياض.

الشويرخ، صالح. (٢٠٢٣). منهجيات البحث في اللسانيات التطبيقية. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية. الرياض

العليان، فهد صالح. (٢٠٢٠). توجهات متعلمي العربية لغة ثانية نحو تعلم العامية. جامعة الأزهر-حولية كلية اللغة العربية. ٢٤ (٥)، ٥٠٠٧- ٥٠٥٥.

العمايرة، حنان إسماعيل. (٢٠٠٧). الازدواجية والخطأ اللغوي. الجامعة الأردنية، عمادة البحث العلمي. ٣٤(١). ٥٦-٦٩.

الغالي، ناصر عبد الله. (٢٠٢٣). نحو لسانيات اجتماعية عربية من النظرية إلى التطبيق. الرياض. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية.

فاسولد، رالف. (٢٠٠٠). علم اللغة الاجتماعي للمجتمع، (ترجمة: إبراهيم الفلاي). الرياض: النشر العلمي والمطابع. جامعة الملك سعود.

الفلاي، إبراهيم صلاح. (١٩٩٦). ازدواجية اللغة النظرية والتطبيق. الرياض: جامعة الملك سعود.

فوفانا، عبد الكريم. (٢٠٢٢). اتجاهات معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود نحو استعمال التنوعات اللغوية العربية في الفصول الدراسية. دراسة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود

فيرجسـون (١٩٥٩). الازدواجيـة اللغويـة، (ترجمـة: محـيي الديـن محسـب). عمـان: دار كنـوز المعرفـة للنشـر والتوزيـع. (٢٠١٨).

المـاحي، عبـد النـور محمـد. (٢٠١٩). مدخـل إلى مناهـج البحـث في اللسـانيات التطبيقيـة. الريـاض: جامعـة الملـك عبـد العزيـز.

المحمـود. محمـود بـن عبـد الله. (٢٠١٩). الازدواجيـة اللغويـة في سـياق العربيـة لغـة ثانيـة: اتجاهـات المتعلمـين المباشـرة وغـير المباشـرة، اتجاهـات حديثـة في تعليـم العربيـة لغـة ثانيـة، السـجل العلـمي للمؤتمـر الـدولي الثالـث لمعهـد اللغويـات العربيـة بجامعـة الملـك سـعود. الريـاض: مركـز الملـك عبـد الله بـن عبـد العزيـز الـدولي لخدمـة اللغـة العربيـة.

معيـوف، توفيـق. (٢٠١٦). تأثـير ثنائيـة الفصـحى والعاميـة في اكتسـاب اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا، نمـاذج لثنائيـة الفصـحى والعاميـة في مصـر والجزائـر. متعلـم العربيـة الناطـق بغيرهـا: اكتسـابه اللغـة وحاجاتـه وتطلعاتـه. أبحـاث المؤتمـر السـنوي العاشـر الـذي نظمـه معهـد ابـن سـينا للعلـوم الإنسـانية بالتعـاون مـع مركـز الملـك عبـد الله بـن عبـد العزيـز الـدولي لخدمـة اللغـة العربيـة في مدينـة باريـس.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Acocsta,A.A . (2003).*Mexico and globalization: A survey of student attitudes toward English Columbia University,* New York.

Al-Mamari, H. (2011). *Arabic diglossia and Arabic as a foreign language The perception of students in World Learning Oman Center* (Unpublished master's thesis). SIT Graduate Institute, Brattleboro, Vermont, USA

Appel, R,&Muysken,P.(1987). *Language contact and bilingualism.* London: Edward Arnold.

Baker.C.(2006). *Psycho-Sociological Analysis in Language Oolicy*. In T.Ri- 213-230). Blackwell Publishing.

Blanc, H. (1960). Stylistic *[style] Variations in Spoken Arabic: A Sample of Interdialectal Educated Conversation,* in Ferguson (ed.). pp. 81-156.

Cherry,K.(2020) Attitudes and Behavior in Psychology. verywell mind. Retrieved jan20, 2020, from https://www.verywellmind.com/attitudes-how-they-form-change-shape-behavior-2795897

Ferguson, Charles. (1959). *Diglossia*. Word, no.15,pp,325-340.

Ferguson, Charles. (1991). *Diglossia*. Revisited.South West Journal of Linguistics, no. 10,pp.214-234.

Humeidan, Bilal.(2016). Desired and Observed Language Use in Arabic Classes and Its Relationship to the Real World: Students' Perspectives, (A Biogeographic Study). The University of Wisconsin – Madison.

Lambert. Wallace E.R.C.Hodgson.R.C.Gardener.and. S.Fillenbaum. (1960). Evaluation reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social psychology* vol.60no.1,pp44-51.

Mckinly, A & Mcvittie, C.(2008). *Social Psychology and Discourse*. Wiley-Blackwell: Oxford.

Meiseles, Gustav.(1980). Educated Spoken Arabic and the Arabic Lan-guage Continuum. Archivum Linguisticum11,no.117-148.

Mitchell, Terencef. (1986). what is Educated spoken Arabic? *National journal of Sociology*, 61 no 7-32.

Palmer, J.(2007). Arabic diglossia teaching only the standard variety is disservice to students. The Arizona Warking Papers in Second Language Acquisition and Teaching ,14,11-122.

Schwars, N, (2008). Attitudes measurement. In W.. Crano &R. Prislin(Eds), Attitudes and attitude change, New York: Psychology press.

Stefanowitsch, A. (2005). The Matched Guise Technique. Empirical Methods in Linguistics

هذه الطبعة إهداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ملحق النص المستخدم لاختبار المظهر المتجانس

النص بالفصحى:

«أصبح العالم قرية صغيرة بفضل وسائل الإعلام الحديثة.

التلفزيون والإذاعة والصحف والإنترنت تنقل لنا الأخبار والأحداث ساعة حدوثها من جميع دول العالم، ونستطيع أن نتواصل مباشرة مع أصدقائنا في أي بلد في العالم بالهاتف أو الجوال أو الفاكس أو مواقع التواصل الاجتماعي: (تويتر، فيسبوك، سكايب، يوتيوب)،كما نستطيع أن ننتقل بسرعة إلى أي مكان أو بلد في العالم بفضل وسائل النقل الحديثة كالطائرة أو القطار أو السيارة».

النص بالعامية:

صار العالم الواسع قرية صغيرة بسبب وسائل التواصل الجديدة.

التلفزيون والراديو والجرايد والانترنت تنقل لنا الأخبار والأحداث أول ما تحصل من العالم كله، ونقدر نتواصل مباشرة مع أصدقائنا في أي بلد في العالم بالتليفون أو الجوال، أو الفاكس، أو السوشال ميديا، ونقدر ننتقل بسرعة إلى أي مكان أو بلد في العالم بسبب وسائل النقل الحديثة مثل: الطيارة أو القطار، أو السيارة.

مقياس اختيار اختبار المظهر المتجانس:

الصفة	١ (متحققة)	٢ (متحققة إلى حد ما)	٣ (غير متحققة)
فصيح			
اجتماعي			
متعلم			
مثقف			

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الصفة	١ (متحققة)	٢ (متحققة إلى حد ما)	٣ (غيرمتحققة)
واثق من نفسه			
ذكي			
متواضع			
مهذب			
جاد			
منطلق			
ظريف			

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٦، ع ١٢؛ ١٤٤٦هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨
تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 6, No. 12; 2024
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866
lang2@ksaa.gov.sa

الرغبة التواصليّة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية

Willingness to communicate among learners of Arabic as a Second Language

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-006-012-003

د. جابر بن زاهر بن جابر عسيري
معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة بالرياض

تاريخ الإرسال: ١٠/١٢/٢٠٢٣ تاريخ القبول: ١٣/٠٢/٢٠٢٤

الملخص:

هدفت الدراسة الحاليّة إلى الكشف عن العوامل والأبعاد الفرديّة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية التي قد تؤدي إلى الرغبة التواصليّة، ومدى وجود فروق بين الملتحقين بالبرنامجين المكثف وغير المكثف. اعتمد الباحث على المنهج المسحي، واستخدم أداة الاستبانة على عينة عشوائية مكونة من ٩٨ متعلمًا. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أنّ جميع أفراد العينة لديهم رغبة تواصلية عالية بشكل عام، وأنّ هناك عوامل قد تؤدي إلى زيادة رغبتهم في التواصل مع المجتمع المحيط بهم، وهي: الدوافع، والثقة بالنفس والكفاءة الذاتية، والتواصل خارج قاعة الدرس، وأخيرًا أتى عامل القلق من التواصل في آخر قائمة تلك العوامل، كما أظهرت نتائج الدراسة تشابه نتائج المجموعتين في ثلاثة عوامل هي: الثّقة بالنفس والكفاءة الذاتيّة، والتواصل خارج الدرس، والقلق من التواصل، واختلافهما في عامل الدوافع. كما انتهت الدراسة إلى التوصيات.

الكلمات المفتاحية:

الرغبة في التواصل، القلق، الثقة بالنفس، الدوافع.

Abstract:

This study aims to investigate the various factors influencing the level of willingness to communicate (WTC) among learners of Arabic as a second language (ASL) enrolled in two different programs and to identify statistically significant differences between these programs. Data were collected from 98 learners through a questionnaire. The study results indicate a common presence of WTC among these learners. Additionally, no differences were found between the two programs concerning factors such as self-confidence, communication outside the lessons, and anxiety. However, a distinction emerged between the programs in terms of motivation, with the evening program showing higher levels.

Keywords:

willingness to communicate, anxiety, self-confidence, motivation

لمراسلة الباحث: جابر عسيري (البريد الإلكتروني: asr59@hotmail.com).

المقدمة:

خلال العقود المنْصرمة تُعد المناهج والمداخل المتعلقة بتعليم اللغات الأجنبيّة من القضايا المتجددة التي يُعنى بها ميدان تعليم اللغات لاسيما في ظل تَولّد جمُلة من المداخل والمناهج داخل ميدان تعليم اللغة وتعلمها التي قد تفيد المهتمين بتعليم اللغات بما يسهم في توثيق الصلات بين النّظرية والتطبيق؛ ففي مطلع القرن الثّامن عشر ظهرت طريقة القواعد والتّرجمة في تعليم اللغات الأجنبيّة وتعلمها؛ من أجل نقل العلوم والمعارف، والاستفادة من التّطور العلميّ بين اللغات ذات الإرث التاريخيّ العريق، وكانت طريقة التدريس المتبعة آنذاك هي الدقة في الترجمة، والاهتمام بالقواعد اللغويّة، والأدب، والثّقافة، ونقلها إلى لغات أخرى (Han, 2023). بَيْد أنّ هذا المفهوم ما لبث أنْ تغير وفقًا للتطورات التي حدثت في ميدان تعليم اللغات الأجنبيّة وتعلمها، إذ لم يعد تعليم اللغات مقصورًا على دقة النّقل والتّرجمة والأدب فقط، بل أصبحت اللغة لديهم وسيلةً يُعبّر بها الأفراد عن أغراضهم التواصليّة. ويُعْزى هذا التّحول في الطرائق والمناهج والدّراسات في حقل تعليم اللغات إلى التطورات الكبيرة التي حدثت في مجال علم النّفس الذي يشدد على أهميّة الجوانب النفسيّة والاجتماعيّة في تعليم اللغات الأجنبيّة وتعلمها (Yu &Ma, 2024)، إضافة إلى أنّ الباحثين بدأوا يدركون أهميّة التّواصل الشفهي والمكتوب، وضرورة تدرّب متعلمي اللغة الثانية وتدريبهم على التواصل بفاعلية باللغة الهدف.

لقد أدى هذا التّغير في المفهوم السائد في تعليم اللغات الأجنبيّة وتعلمها إلى تركيز كثير من الباحثين في البحث عن طرائق ومناهج تُعزّز من مفهوم التّواصل في سياقات مختلفة. من أجل هذا؛ ظهرت طرائق ومناهج مختلفة تدعم هذا التوجه، ومنها: الطريقة السمعيّة، ونظرية الكفاية التواصلية، والتفاعل اللغوي بين المتحدثين. وبدأ كثير من الباحثين بدراسة تدريس اللغات من منظور تواصلي صِرْف تعزيزًا لمبدأ التواصل بين مختلف الثقافات والسياقات والمجتمعات، وتعزيزًا لفرضية (Long, 1985) التفاعلية، وفرضية Swain (٢٠٠٠) المخرجات القابلة للفهم، إلا أنّ بعض الباحثين بدأوا ينظرون إلى أنّ الكفاية التواصليّة، والتفاعل اللغويّ، والمخرجات القابلة للفهم داخل الحقل التعليمي

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ليس بالضرورة أن تؤدي إلى اكتساب اللغة ما لم يكن هناك عوامل نفسيّة، واجتماعيّة، ولغوية مختلفة تؤدي إلى رغبة متعلم اللغة في التواصل باللغة الثانية؛ إذ يشير Dong (٢٠٢٤: ١٠) إلى أنّ كثيرًا من الدراسات تؤكد أنّ الطلابَ الذين يتمتعون برغبة في التواصل في السياق اللغويّ هم أكثر عرضة للتواصل والتعبير عن أفكارهم.

ويعد مفهوم الرّغبة التواصلية أحد هذه المفاهيم الحديثة التي بدأ اهتمامُ الباحثين ينصب عليه، حيث ركز عدد من الباحثين على محاولة الكشف عن العوامل التي قد تساعد على التواصل باللغة الثانية (McIntyre& Charos, 2022; Zhong, 2013; Cameron, 2015; Woodrow& Peng, 2021; Feng, 2023; Almesaar, 2024) من أجل فهم السلوك التواصلي للمتعلمين والمساعدة على التنبؤ به. وقد تناولت هذه الدّراسات الرغبة التواصلية من زوايا مختلفة، وعواملَ متعددة، وفي سياقات متنوعة، إلا أنّ الباحث لم يجد دراسة علمية _ على حد علمه_ تناولت الرغبة التواصلية في سياق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ولسد هذه الفجوة، ومعرفة العوامل التي قد تتعلق بسياق تعليم اللغة العربية لغة ثانية؛ فقد قام الباحث بإلقاء الضوء على الرغبة التواصلية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في مجتمع الدراسة. وقد جاءت هذه الدراسة مقسمة على عدة أجزاء؛ فالجزء الأوّل يتناول الإطار النظري من خلال موضوعات متعددة تكشف عما كُتب عن الرغبة التواصلية، داعمًا ذلك بالدراسات السابقة في سياقات مختلفة، أما الجزء الثاني؛ فقد تناول الدراسةَ الحاليةَ من حيث منهجيتُها، وأداتها، وإجراءاتها؛ تمهيدًا لتطبيقيها على عينة الدراسة، تلا هذين الجزأين نتائج الدراسة، ثم مناقشتها؛ للخروج باستنتاجات ومضامين متعددة يمكن الاستفادة منها في ميدان تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

لمحة تاريخية موجزة:

كان التركيز في منتصف السّبعينيات الميلاديّة منصبًا على دراسة العوامل التي قد تؤدي إلى عدم رغبة متعلمي اللغة الثانية في التّواصل والتفاعلات الشفهيّة مع المجتمع

المحيط به، وذلك من خلال الفكرة التي قدمها Burgoon (١٩٧٦) والتي تعرّفُ على أنها دراسة العوامل والأسباب المزمنة لدى متعلمي اللغة التي تجعلهم يتجنبون الحوار والتفاعلات الشفهية. بَيْدَ أنّ هذه الفكرة بدأت بالتّغير من خلال باكورة الأعمال التي قام بها McCroskey & Baer (١٩٨٥) التي تؤكد ضرورة دراسة العوامل والأبعاد التي قد تؤدي إلى الرّغبة في التواصل باللغة الثانية. لقد قدم McCroskey مصطلح الرغبة في التواصل باللغة الثانية باعتباره أكثر تحديدًا ودقة من مفهوم عدم الرغبة في التواصل. من هنا بدأت الدراسات الحديثة في السنوات القليلة الماضية تتوالى في ميدان تعليم اللغات الثانية/الأجنبيّة، مؤكدةً ضرورة فهم العوامل التي قد تسهم في العملية التعليمية والتعلّمية وتدعم التواصل الشفهي لدى متعلمي اللغات الأجنبية.

مفهوم الرغبة التواصلية:

يعد مفهوم الرّغبة التواصليّة من المفاهيم التي اتفق معظم الباحثين على فكرته الأساسيّة على أنّه محاولة متعلم اللغة في التواصل والتفاعل الشفهي مع المجتمع المحيط به، إلا أنّ هناك اختلافًا بين الباحثين في دراسة العوامل التي قد تؤدي إلى الرغبة في التّواصل وذلك بناءً على اختلاف السياق، واللغة، وثقافة اللغة الثانية. وتعرّفُ الرغبة التواصلية على أنها نيّة متعلم اللغة الثانية البدء في الاتصال إذا أتيحت الفرصة لذلك متأثرًا بعدة عوامل وأبعاد نفسية، ولغوية، واجتماعيّة، وتعليمية (Feng, 2023). وبناءً على هذا التّعريف؛ فقد اعتبرت عدد من الدراسات في حقل اكتساب اللغة الثانية (MacIntyre & Charos, 2022; Feng, 2023; Zhong, 2013; Yashima, 2002, 2009) أنّه يمكن التنبؤ بالرغبة في التواصل من خلال تفاعل متغيرين؛ هما، الكفاءة التواصلية للمتعلمين، والقلق من التواصل. وهذا يعني أنّه كلما زادت كفاءة متعلم اللغة في التواصل باللغة الهدف قلّت نسبة القلق لديه، بمعنى آخر، أنّ الكفاءة والقدرة التواصلية التي يمتلكها متعلم اللغة قد تؤدي إلى انخفاض نسبة القلق، ومن ثَم تُرَغّبُهُ في التواصل الشفهي.

على الرغم من أنّ هذين المتغيرين من أهم المتغيرات في دراسة عوامل الرغبة التواصلية، إلا أنّ هناك عددًا من الدّراسات ترى أن هناك أبعادًا وعواملَ مختلفة قد

هذه الطبعة إهداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

تـؤدي إلى الرغبـة في التواصـل مـع المجتمـع المحيـط؛ ومنهـا: الدوافـع، واتجاهـات متعلـمي اللغـة عـن اللغـة، والمجتمـع، والثّقـة بالنفـس، وغيرهـا. ويـرى Zhong (٢٠١٣) في هـذا السـياق أنّـه ليـس بالضـرورة أنْ تـؤدي تلـك الأبعـاد والعوامـل إلى الرغبـة التواصليّـة؛ إذ قـد يكـون بعـضُ المتعلمـين ذا كفـاءة تواصليـة مرتفعـة، ولكنهـم غـير راغبـين في التواصـل مـع أشـخاص معينـين، وفي زمـن معـين، بينمـا يبحـث آخـرون عـن كلّ فرصـة للتواصـل علـى الرغـم مـن مواردهـم اللغويـة المحـدودة، وهـذا مـا تؤكـده دراسـة Almesaar (٢٠٢٤) الـتي تـرى أن المتعلمـين الذيـن يشـعرون بقلـق مرتفـع، قـد يبحثـون عـن فرصـة للتواصـل مـع الآخريـن، في حـين أنّ المتعلمـين الأقـل قلقًـا قـد يحجمـون عـن التواصـل في سـياقات مختلفـة. وعليـه؛ فقـد عَـرّف MacIntyre et al (٥٤٧١٩٩٨ :) الرغبـة التواصليـة تعريفًـا أكـثر شـمولية متسـقًا مـع مفهـوم مـا ذكـره Zhong (٢٠١٣) علـى أنهـا «اسـتعداد Readiness متعلـم اللغـة للدخـول في خطـاب تواصلـي معـين في وقـت معـين ومـع شـخص أو أشـخاص محدديـن، باسـتخدام اللغـة الثانيـة».

ولـو دققنـا النّظـر في تعريـف MacIntyre et al للرغبـة التواصليـة لوجدنـا أنّـه ينظـر للرغبـة التواصليّـة علـى أنّهـا اسـتعداد للدخـول في خطـاب تواصلـي مـن خـلال متغـيرات ثانويـة ومترابطـة قـد تسـاعده في ذلـك، ومنهـا: مـا هـو الوقـت المناسـب للتواصـل؟ ومـن الشـخص الـذي سـيتحدث معـه؟ بغـض النظـر عـن كفاءتـه ودقتـه اللغويـة وبغـض النظـر عمّـا يحملـه مـن توتـر وقلـق، ودوافـع، وثقـة بالنفـس؛ إذ إن الوقـت المناسـب، والأشـخاص المناسـبين للتواصـل قـد تجعلـه أكـثر تحدثًـا علـى الرغـم مـن قلـة حصيلتـه اللغويـة، كمـا أنّـه قـد يكـون ذا كفـاءة عاليـة، إلا أنّ هنـاك وقتًـا معينًـا وأشـخاصًا معينـين قـد يغـيرون مـن رغبتـه التواصليـة. وعليـه؛ فإنـه يمكـن تعريـف الرغبـة في التواصـل تعريفًـا إجرائيًـا يتسـق مـع طبيعـة الدراسـة الحاليـة وأهدافهـا علـى أنهـا رغبـة متعلـم اللغـة العربيـة في الدخـول في تواصـل شـفهي ومكتـوب مـع المجتمـع المحيـط بـه إذا توفـرت لـه عوامـل مترابطـة تتناسـب مـع تفضيلاتـه النفسـية، والاجتماعيّـة، والزّمنيّـة.

وبنـاءً علـى مـا سـبق؛ فمفهـوم الرغبـة التواصليـة مفهـوم ديناميكـي معقـد ومترابـط ويتغـير مـن طالـب إلى آخـر ومـن سـياق إلى آخـر؛ بسـبب تفضيـلات مختلفـة ومترابطـة

ومعقدة بين المتعلمين، لذا يشير de Bot et al (٢٠٠٧ مذكور في Cameron, 2015) إلى أنّ هناك أربع خصائص تتميز بها الأنظمة الديناميكيّة على النّحو الآتي:

أولًا: الأنظمة الديناميكيّة تتغير بمرور الوقت؛ لذا فإنّ كل حالة هي تحوّل من حالة سابقة.

ثانيًا: الأنظمة الديناميكيّة مترابطة تمامًا بحيث تكون قادرة على التأثير على بعضها البعض.

ثالثًا: يتم تنظيمها ذاتيًا في حالات مفضلة أو حالات جاذبة، وحالات لن تكون مفضلة (حالات طاردة)؛ لذا فإنّ التّغيير متوقع بوصفه متغيرات تؤثر على تغير النّظام بمرور الوقت.

رابعًا: التغييرات الصّغيرة في جزء واحد من النّظام قد يكون لها تأثيرات كبيرة بشكل عام، ولكن بنفس القدر، قد تؤدي الاضطرابات الكبيرة إلى تأثيرات صغيرة فقط في النظام بأكمله.

لقد أضاف Kuhl (١٩٩٤ مذكور في Cameron, 2015) ما يسمى بنظرية التحكم في الفعل Theory of action control. وتعتمد على التردد والانشغال والتقلب، ويرى كلّ من MacIntyre & Doucette (٢٠١٠) أنّ التّرددَ ينطوي على عدم القدرة على ترجمة القرارات إلى أفعال مثل التواصل باللغة الثانية. ويقيس الانشغال مدى تسبب الأفكار المتطفلة والدائمة في فشل الشخص في بدء سلوك التواصل؛ إذ قد يفشل المتعلمون في بدء التواصل عندما يتذكرون إخفاقات الماضي أو تجارب الفصل الدراسي غير السار لديهم، وبالتالي فإنّ التردد والانشغال سوف يرتبط بارتفاع القلق اللغوي وانخفاض الكفاءة المدركة، وأخيرًا ينطوي التقلب على عدم قدرة متعلم اللغة في الاستمرار في التركيز على مهمة معينة، بمعنى آخر عدم الاستمرار والمثابرة وقطع التواصل الشفهي. ويؤكد Cameron (٢٠١٥) أنّ هذه السمات الشخصية قد تكون ثابتة إلا أنها قد تتأثر بعوامل سياقية معينة.

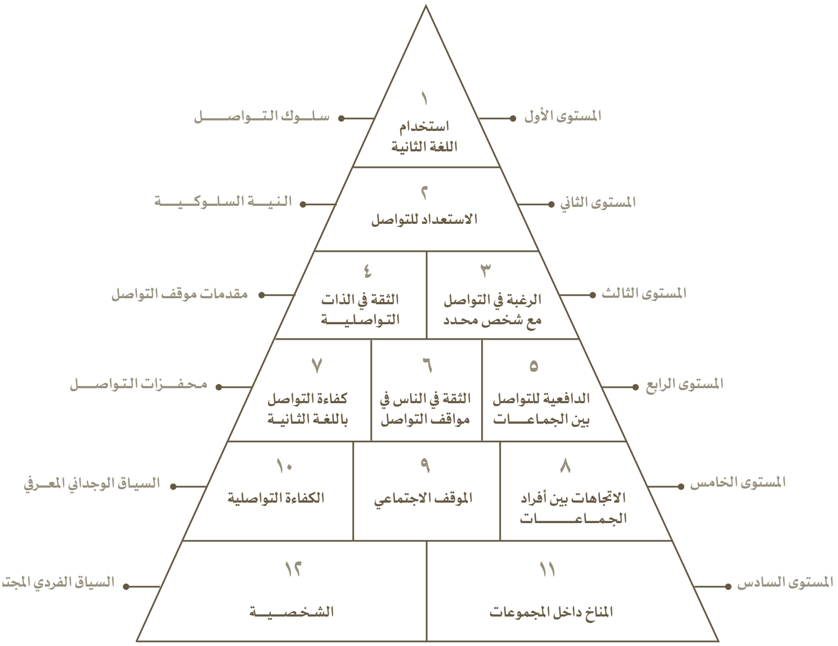
لقد أدت هذه التغيرات المختلفة في العوامل والسمات الشخصيّة إلى تعاون عدد من الباحثين مثل (MacIntyre, Dörnyei, Clément, and Noels, 1998) في بناء نموذج إرشادي

هذه الطبعة إهداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

يتعلق على وجه التحديد بمزيج من المتغيرات المترابطة التي قد تسهم في بناء الرغبة التواصلية. ويعد هذا «النموذج الهرمي» للرغبة التواصلية هو أول تمثيل هيكلي لمكونات الرغبة في التواصل باللغة الثانية؛ حيث يرون أنّه من المفترض أنّ جميعَ المتغيرات الاجتماعيّة والعاطفيّة والمعرفيّة والظرفيّة تؤثر في رغبة الفرد في التواصل باللغة الأجنبيّة والتي بدورها تتنبأ باستخدام الفرد الفعليّ لتلك اللغة (Tauchid et al, 2023: ٦٩٧)؛ وعليه فإنّهم يرون أنّ الرغبة في الدخول في خطاب في وقت معين مع شخص معين، أو أشخاص معينين، باستخدام اللغة الثانية، هو في الأساس خلق أو بناء الرغبة في التواصل بين الأفراد على اعتبار أن الهدف النهائي لتعلم اللغات الأجنبية هو توليد الرغبة في التعامل والتفاعل والتواصل باللغة الثانية؛ وبناءً على ذلك، فقد صُمِّم البناء الهرمي الآتي:

شكل رقم ١

البناء الهرمي لنموذج (MacIntyre et al, 1998) للعوامل المكونة للرغبة التواصلية



هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وعند النظر إلى الشكل السابق نجد أن هناك ستة متغيرات / عوامل تؤثر في رغبة متعلم اللغة في التواصل باللغة الثانية، وقد قُسّمت إلى قسمين رئيسين هما: متغيرات ظرفية غير دائمة، ومتغيرات ذات تأثيرات ثابتة على المدى الطويل؛ فالمتغيرات الظرفية غير الدائمة هي التي لها تأثيرات عابرة ومؤقتة وتعتمد على السياق المحدد الذي يعمل فيه الشخص في وقت معين، في حين أن المتغيرات ذات التأثيرات الدائمة هي التي تكون ثابتة وتنطبق على أي شخص في أي سياق كان، مثل سمات الشخصية وغيرها. ويمكن توضيحها من خلال الشكل الآتي:

شكل رقم ٢

المتغيرات والعوامل الظرفية والدائمة التي تؤثر في الرغبة التواصلية

ويعد السياق الأكاديمي أحد المكونات الأساسيّة التي قد تؤثر في عوامل رغبة متعلم اللغة في التواصل باللغة الثانية؛ إذ يؤكد (Dong 2024) ضرورة فهم المتعلمين في سياق أو سياقات معينة، ويتطلب هذا التحقق من اكتشاف العوامل الفردية بطريقة متسقة مع السياق اللغوي، حيث إن العوامل قد تتغير من سياق إلى آخر؛ إذ يشير Ushioda (٢٠١٤) أن هناك ارتباطًا بين الفرد والسياق، وأنّ السمات والخصائص والعوامل الآنفة الذكر تتقاطع مع السياق اللغوي الذي تُتعلَّم فيه اللغة الثانية، وعلى هذا الأساس؛ فقد حظيت دراسة عوامل الرغبة التواصلية في السنوات الأخيرة الماضية باهتمام الباحثين في ميدان تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

قام بعض الباحثين بدراسة العوامل والأبعاد في سياقات متعددة ومناهج مختلفة سواءً أكانت مناهج نوعية، أو كمية، أو مختلطة؛ إذ أثبتت نتائج الدراسة الكمية التي قام Woodrow & Peng (٢٠١٠) في السياق الصيني أن الرغبة في التواصل تتأثر بعدة عوامل وأبعاد منها: كفاءتهم اللغوية، وارتفاع دافعيتهم، وكفاءتهم التواصلية، كما قام الباحثان Woodrow & Peng (٢٠٢١) بدراسة العوامل والأبعاد للرغبة التواصلية في سياق مختلف عن الدراسة السابقة، حيث دُرست الرغبة التواصلية في سياق ثقافة اللغة الإسبانية ولغتها، وأسفرت النتائج عن أنّه كلما زادت كفاءة متعلم اللغة وإجادته لها، وزادت دافعيته لتعلمها، زادت رغبته في التواصل باللغة الهدف. وتتفق مع هذه النتائج أيضًا الدراسة التي قام بها Kang & Kim (٢٠١٣) في تعلم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية في السياق الكوري، حيث سعت إلى التحقق من العلاقة بين الرغبة التواصلية والكفاءة الذاتية في التواصل مع المجتمع الكوري، وأثبتت النتائج أن هناك علاقة بين رغبتهم في التواصل وارتفاع مستوى الكفاءة اللغوية لديهم، وفي دراسة Al-Mahrooqi & Denman (٢٠١٦) على متعلمي اللغة الإنجليزية في السياق العماني؛ حيث استخدم الباحثان مقياس أبعاد الرغبة التواصلية، وأسفرت النتائج عن أن هناك ارتباطًا بين الرغبة التواصلية والكفاءة في اللغة الإنجليزية، والدافعية والتواصل الاجتماعي، كما قامت خليل، وعبدالرحيم (٢٠٢٣) بدراسة العوامل المكونة للرغبة التواصلية باللغة الثانية في السياق المصري، وأثبتت نتائج الدراسة أن هناك سبعة عوامل تزيد من الرغبة في التواصل باللغة الثانية في السياق المصري؛ وهي: سلوك التواصل، والاستعداد للتواصل، المقدمات الموقفية للتواصل، الدافعية، الثقة بالنفس المرتبطة باللغة الثانية في مواقف التواصل، وكذلك الدافعية لتعلم اللغة، والتوجهات الغرضية، بالإضافة إلى القدرة التواصلية باللغة الثانية.

من جانب آخر هناك دراسات أثبتت نتائجُها عدم وجود تأثير لبعض الأبعاد والعوامل في الرغبة التواصلية؛ حيث أثبتت نتائج الدراسة التي قام بها Liu, M (٢٠١٧) بوجود علاقة سلبية بين عامل القلق والرغبة التواصلية، وتؤكد دراسة Woodrow&Peng (٢٠٢١) هذه النتائج حيث أثبتت نتائجها أن متعلمي اللغة الذين يتسمون بقلق لغوي

تقل رغبتهم في التواصل اللغوي، أي أنه كلما زادت نسبة القلق زادت نسبة ابتعادهم عن التواصل باللغة الهدف، كما تؤكد نتائج دراسة Woodrow & Peng (٢٠١٠) أن القلق اللغوي له تأثير سلبي على رغبة متعلمي اللغة في التواصل.

ومن خلال النظر إلى اختلاف العوامل في الدراسات السابقة، نجد أنّ هناك اختلافًا بين العوامل المؤدية للرغبة في التواصل، حيث اتفقت جميع الدراسات على أنّ الكفاءة اللغوية، والثقة بالنفس، والدافعية لها تأثير إيجابي على التواصل اللغوي مهما اختلف السياق الذي أقيمت فيه الدراسة، في حين كان هناك اختلاف في تأثير عامل القلق في الرغبة في التواصل بناءً على اختلاف السياق. ونتيجة لهذا الاختلاف في نتائج الدراسات السابقة حول تأثير بعض العوامل دون بعض. فهذه الدراسة هي جزء من هذه المنظومة في سياق تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

الدّراسة:

هدف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الكَشف عن العوامل والأبعاد التي قد تؤدي إلى رغبة متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في عينة الدراسة في التواصل باللغة العربية مع مجتمع الدراسة.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ماهي العوامل الفرديّة لدى متعلمي اللغة العربية التي قد تؤثر في رغبتهم في التواصل باللغة العربية مع المجتمع الأكاديمي في مجتمع الدراسة؟

٢. هل هناك اختلاف في العوامل والأبعاد في الرغبة التواصليّة بين متعلمي اللغة العربية لغة ثانية بناءً على اختلاف البرنامج الصباحي والبرنامج المسائي؟

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

المجتمع والعينة:

مجتمع هذه الدراسة هم متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في برنامج دبلوم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في أحد معاهد تعليم اللغة العربية في إحدى الجامعات السعودية بمدينة الرياض. ويدرّسُ المعهدُ اللغة العربية الفصيحة من أجل تأهيل متعلمي اللغة العربية إلى الدّراسة في كليات الجامعة المختلفة لاسيما في التخصصات اللغوية والشرعية. تجدر الإشارة إلى أنّ في المعهد برنامجين لتعليم اللغة العربيّة:

البرنامج الصباحي (المكثف): وتستغرق الدراسة فيه سنتين أكاديميتين موزعة على ستة فصول دراسية، حيث يدرس الطالبُ أربع ساعات يوميًا على مدار خمسة أيام في الأسبوع. ويمكن لمجتاز البرنامج بتقدير جيد جدًا فأعلى أن يلتحق بإحدى كليات الجامعة المختلفة لا سيما في التخصصات اللغوية والشرعية، أو أي كلية علميّة تنطبق عليه شروط الدّراسة فيها. تجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أنّ الدارسين في البرنامج الصباحي من طلاب المنح، ولديهم مزايا متنوعة مثل: حصولهم على مكافأة شهرية، وسكن مجاني في الحرم الجامعي، ووجبات بأسعار رمزيّة، كما أنهم يحظون بعناية صحية مجانية، وتذاكر طيران سنويّة من مقر إقامتهم في بلدانهم وإليها.

وأما البرنامج المسائي غير المكثف، أو ما يسمى بالدورات اللغوية غير المكثفة، فتستغرق الدراسة فيه سنتين دراسيتين موزعة على ثمانية مستويات، حيث يدرس الطالب في كلّ مستوى عشرة أسابيع موزعة على مدار أربعة أيام في الأسبوع بواقع ثلاث ساعات تدريسية يوميًا. وهو مخصص للعاملين في المملكة العربية السعودية الذين لا يستطيعون الحضور الصباحي للدراسة بسبب التزامهم بأعمال صباحية في مقر أعمالهم. وعينة الدراسة هم جميع طلاب البرنامج الصباحي والبرنامج المسائي في مجتمع الدراسة. وتتألف عينة الدراسة من أعراق، وثقافات، ومستويات لغوية مختلفة، كما تختلف أعمارهم في البرنامجين؛ ففي البرنامج الصباحي، تتراوح أعمارهم ما بين ١٨-٢٣ عامًا، في حين تتراوح أعمارهم في البرنامج المسائي ما بين ٢٥ إلى ٤٥ عامًا. وقد استُبعد المستوى الأول في البرنامج الصباحي؛ لأن كفايتهم اللغوية قد لا تساعدهم على قراءة بنود الاستبانة.

منهجية الدراسة:

لتحقيق أهـدف الدراسـة، والإجابـة عـن تسـاؤلاتها؛ اتبع الباحـث المنهـج المسـحي علـى اعتبـار أنـه يتفـق وطبيعـة الدراسـة الحاليـة ويحقـق أهدافَهـا، حيـث يتميـز المنهـج المسـحي بدراسـة عـدد كبيـر مـن الموضوعـات مثـل صفـات المبحوثـين، وتوجهاتهـم، ومعتقداتهـم، وأسـاليب تعلمهـم، وإسـتراتيجيات التعلـم، وتصوراتهـم. وتكمـن الفكـرة الأساسـية في البحـوث المسـحيّة حـول الإدراك بـأن آراء مجموعـة كبـيرة مـن الأفـراد وتوجهاتهـم يمكـن اسـتخلاصها مـن خـلال تقصي نسـبة معينـة مـن المجتمع المسـتهدف (الشـويرخ، ٢٠٢٣).

أداة الدراسة:

للإجابـة عـن سـؤالي الدراسـة اسـتخدم الباحـث أداة الاسـتبانة علـى اعتبـار أنهـا مـن الأدوات الـتي قـد تكشـف عـن العوامـل والأبعـاد الـتي تكمـن وراء الرغبـة في التواصـل لـدى عينـة الدراسـة، وقـد جـاءت الاسـتبانة علـى قسـمين: القسـم الأوّل يتضمـن المعلومـات العامـة عـن المشـارك مثـل: المسـتوى اللغـوي، والجنسـية، والعمـر، والبرنامـج الـذي يـدرس فيـه، وأمـا القسـم الثاني -وهـو القسـم الأهـم في الأداة- فيتكـون مـن بعـض الأبعـاد والعوامـل الـتي قـد تـؤدي إلى الرغبـة التواصليـة لـدى عينـة الدّراسـة، حيـث يُطْلَـبُ مـن المشـارك تحديـد رأيـه في عـدد مـن البنـود الخاصـة بالرغبـة في التواصـل، ويحـدد مـدى انطبـاق العبـارة عليـه مـن عدمهـا. هـذه البنـود بُنيـت مـن خـلال عـدة إجـراءات متسلسـلة ومترابطـة.

إجراءات الدراسة:

مرَّ تصميم أداة الدراسة بعدة مراحل وخطوات على النحو الآتي:

الإجراءات التمهيدية:

اشتملت الإجراءات التمهيدية على عدة خطوات مترابطة كما يلي:

١. العـودة إلى عـدد مـن الدراسـات الـتي تناولـت الرغبـة التواصليّـة في اللغـات الثانيـة والأجنبيـة؛ ومنهـا: (Weda, S., Atmowardoyo, 2021 ; MacIntyre, P. D. & Doucette, J, 2010; Laila, 2022, McCroskey, J. C., and J. E. Baer, 1985)

هذه الطبعة إهداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٢. قراءة عبارات الاستبانة الواردة في الدراسات السابقة قراءةً متأنية؛ لاستخلاص العبارات والبنود التي قد تكون مساعدة لبناء أداة الدراسة بما يتسق مع سياق الدراسة الحالية وثقافة اللغة العربية. وقد قام الباحث بإضافة عدد من العبارات، وتغيير بعضها، وذلك لأن سياق الدراسة الحالية يختلف عن سياق الدراسات السابقة التي تناولت الرغبة التواصلية في اللغات الأجنبيّة، ولكي تتناسب مع متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

٣. إجراء مقابلات أولية مفتوحة مع عدد من متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في البرنامج الصباحي لسؤالهم عن بعض العوامل التي قد تؤدي إلى رغبتهم في التواصل باللغة العربية في سياق الدراسة، وقد تبين للباحث أنّ هناك مجموعةً من الطلاب يفضلون الحوار مع أساتذتهم الذين يتكرر تدريسهم لهم في مستويات مختلفة، ويفضلون أيضًا الحديث مع زملاء الدراسة غير الناطقين بالعربية.

الإجراءات التجريبية:

بعد استكمال المرحلة السابقة، قام الباحث بالإجراءات التجريبيّة للكشف عن أوجه القصور والضعف في الاستبانة، وذلك من أجل التأكد من الأداة قبل الإجراءات الأساسيّة، وقد اشتملت على ما يلي:

الصدق:

صِيغَتْ الاستبانة بصورتها الأوليّة، وأُجريت عملية الصدق في أكثر من طريقة على النحو الآتي:

الصدق الظاهري للأداة:

عُرضت الاستبانة بصورتها الأولية والبالغ عددها ٢٦ عبارة على ثلاثة من المتخصصين في اللغويات التطبيقية وتعليم اللغات الأجنبية؛ لبيان آرائهم في عبارات الاستبانة ومدى قياسها لما وضعت له، ومدى دقة العبارات، وأهميتها، وقد اتفقت

جميع آراء المحكمين على صلاحية الأداة لقياس ما وضعت له. إلا أن هناك بعض التعديلات التي اقترحها بعضُ المحكمين، حيث اقترح أحد المحكمين حذف عبارة: «تأثير الازدواجية (العامية-الفصحى) في الرغبة التواصلية»، وعبارة: «الأعداد الكبيرة تمنعني من الرغبة في التواصل»، كما اقترح دمج عبارتي: «أحب أن أستخدم اللغة العربية مع زملائي»، و«أحب أن أستخدم اللغة العربية مع أساتذتي» في عبارة واحدة وهي: أحب أن أستخدم اللغة العربية في الحوار البسيط مع زملائي وأساتذتي، وفي ضوء آراء المحكمين قام الباحث بعمل التعديلات اللازمة، وحذف بعض العبارات، وتغيير صياغة بعضها؛ حتى تتناسب مع طبيعة الدراسة، ومع مستوى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

تجربة الأداة:

بعد الصدق الظاهري قام الباحث بتجريب الاستبانة على عينة تجريبية من متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في المستوى الثاني من مجتمع الدراسة؛ للتأكد من مدى مناسبة جميع عبارات الاستبانة لمستوى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، وأُجريت مقابلة مفتوحة مع العينة التجريبية لسؤالهم عن مدى وضوح العبارات من عدمها، وتبين للباحث أنّ جميعَ العبارات واضحة ومناسبة لمستوى أفراد عينة الدراسة. وسبب تجريب الأداة على طلاب المستوى الثاني على اعتبار أنهم في بداية مرحلة تعلم اللغة العربية؛ إذ إن تمكنهم من قراءة بنود الاستبانة وفهمها؛ سيكون مؤشرًا على قدرة بقية المستويات الأخرى على قراءتها وفهمها. الجدير بالذكر أنه استُبعِدَ أفراد العينة التجريبية من الدراسة الأساسيّة.

صدق الاتساق الداخلي:

تأكدت الدراسة من صلاحية الأداة من خلال معرفة معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود استبانة: العوامل الفردية التي تؤثر في رغبة متعلمي اللغة العربية في التواصل باللغة العربية مع المجتمع الأكاديمي، بالدرجة الكلية للعامل المنتمية إليه، وقد تبين أنها دالة إحصائيًا عند مستوى ثقة (٠,٠٥) فأقل؛ كما هو موضح في الجدول الآتي:

هذه الطبعة إهــداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

جدول رقم ١

معاملات ارتباط بنود استبانة العوامل الفردية التي تؤثر في رغبة متعلمي اللغة العربية في التواصل باللغة العربية مع المجتمع الأكاديمي بالدرجة الكلية للعامل المنتمية إليه (العينة الاستطلاعية: ن=٣٠)

العامل	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
الثقة بالنفس	١	*٠,٤٤١٨	٤	*٠,٤٣٤٠
	٢	**٠,٦٦١٦	٥	**٠,٤٧٧٢
	٣	**٠,٦٧٧١	٦	**٠,٦٦٤٨
القلق من التواصل	١	**٠,٤٨١٥	٣	**٠,٧٨٢٥
	٢	**٠,٦٢٩٩	٤	**٠,٦٢٤٨
الدوافع	١	**٠,٦٢٩٣	٥	**٠,٦١٢٥
	٢	**٠,٦٠٨٦	٦	*٠,٤٥٢٨
	٣	**٠,٦٣٤٠	٧	**٠,٥٩٦٤
	٤	*٠,٤٥٥٥		
التواصل خارج الدرس	١	**٠,٥٦٢٦	٤	*٠,٤٠٢٦
	٢	**٠,٧٦٥١	٥	**٠,٦٣٩٤
	٣	**٠,٧٣٦٦		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

الثبات:

لقياس ثبات الأداة عُمِل اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وحصلت الأداة على نتيجة (٠,٨٢) مما يعني أن الأداة حصلت على درجة ثبات مقبولة؛ لأنها حصلت

على درجة فوق ٠,٨، وهي الدرجة التي يرى (Bryman&Cramer 2004) أنّ الأداةَ تتمتع عندها بدرجة ثبات داخلية، ومناسبة لأغلب الأغراض البحثية.

الإجراءات الأساسية:

بعد الانتهاء من المراحل السابقة؛ أصبحت الاستبانة في صورتها النهائيّة تضم ٢٢ بندًا على مقياس ليكرت الثلاثي (موافق، أحيانًا، لا أوافق)، لتوزيعها على أفراد عينة الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٥/ ٢٠٢٣، وبعد الانتهاء من التوزيع، قام الباحث بقراءة إجابات أفراد عينة الدراسة قراءةً متأنية للتأكد من جميع الإجابات، ومن خلال هذه القراءة استُبعدَت إجابة واحدة ظهر من خلالها عدم الجدية في الإجابة، حيث اختار أحد أفراد عينة الدراسة درجة الموافقة على جميع العبارات في جميع العوامل، وبعد الفحص والتدقيق أصبحت الإجابات صالحة للتحليل الإحصائي من خلال إجراء تحليلين أساسيين:

استخدام البرنامج الإحصائي SPSS لاستخراج النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للإجابة عن سؤال الدّراسة الأول، وهو معرفة العوامل والأبعاد التي قد تؤدي إلى الرغبة التواصلية لدى الدراسين في عينة الدراسة.

استخدام الأساليب الإحصائية اللابرامترية (اختبار مان وتني Mann Whitney) للإجابة عن السؤال الثاني، وهو الكشف عن الاختلافات بين درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على تلك العوامل في البرنامج الصباحي، والبرنامج المسائي.

عرض النتائج:

من أجل الوضوح في تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عن عوامل الأداة وعباراتها، حيث أُعطِيَ وزن لمقياس ليكرت الثلاثي: (أوافق=٣، أحياناً=٢، لا أوافق=١)، ثم صُنفت تلك الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية: طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٣-١) ÷ ٣ = ٠,٦٧؛ لنحصل على التصنيف الآتي:

جدول رقم ٢

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
أوافق	٢,٣٤ – ٣,٠٠
أحيانًا	١,٦٨ – ٢,٣٣
لا أوافق	١,٠٠ – ١,٦٧

العوامل والأبعاد الرئيسة التي تؤثر في الرغبة التواصلية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في سياق الدراسة:

بدايةً سَتُعرض نتائج عوامل الرغبة في التواصل التي استُخدمت في الدراسة الحالية مرتبةً وفق المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ لإعطاء صورة عامة عن الاتجاه السائد والمتعلق بعوامل الرغبة التواصليّة لدى متعلمي اللغة العربية في عينة الدّراسة:

جدول رقم ٣

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا للعوامل الفردية لدى متعلمي اللغة العربية التي تؤثر في رغبتهم في التواصل باللغة العربية مع المجتمع الأكاديمي في سياق الدراسة

العوامل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
الدوافع	٢,٦٥	٠,٣١	١	أوافق
الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية	٢,٦٤	٠,٣٧	٢	أوافق
التواصل خارج الدرس	٢,٥٩	٠,٣٨	٣	أوافق
القلق من التواصل	٢,١٨	٠,٤٩	٤	أحيانًا

يتضح من الجدول السابق أن هناك علاقةً مرتفعة بين العوامل التي وردت في أداة الدارسة والرغبة في التواصل في ثلاثة عوامل هي (الدوافع، الثقة بالنفس، التواصل خارج الدرس)، أي كلّما زادت تلك العوامل زادت رغبة متعلمي اللغة العربية للدخول في التواصل الشفهي مع مجتمع الدراسة. وقد احتل عامل الدوافع المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ ٢,٦٥، يليه عامل الثقة بالنفس بمتوسط حسابي متسقًا مع عامل الدوافع، حيث بلغ متوسطه الحسابي ٢,٦٤، يليه عامل التواصل خارج الدرس بمتوسط حسابي بلغ ٢,٥٩، وأخيرًا أتى عامل القلق من التواصل في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ ٢,١٨، ودرجة موافقة متوسطة. وللحصول على صورة أكثر تفصيلًا عن عوامل الرغبة التواصليّة؛ فسوف تُتناول وفق المتوسطات الحسابية لعبارات العوامل السابقة مرتبة من الأعلى استعمالًا إلى الأقل استعمالًا.

عرض نتائج عامل الدّوافع حول الرغبة في التواصل:

جدول رقم ٤

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة حول الدوافع التي تؤثر في رغبتهم في التواصل باللغة العربيّة مع المجتمع الأكاديميّ في سياق الدّراسة.

م	العبارة		أوافق	أحيانًا	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٦	أحب أن أستخدم اللغة العربية في الحوار البسيط مع زملائي وأساتذتي	ت	٨٧	١١		٢,٨٩	٠,٣٢	١
		٪	٨٨,٨	١١,٢				
٥	أستخدم اللغة العربية للتواصل مع أساتذتي الذين درسوني كثيرا	ت	٨١	١٦	١	٢,٨٢	٠,٤١	٢
		٪	٨٢,٧	١٦,٣	١,٠			

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

م	العبارة		أوافق	أحيانًا	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢	أقضي ساعات كثيرة في تعلم اللغة العربية	ت	٧٨	١٧	٣	٢,٧٧	٠,٤٩	٣
		٪	٧٩,٦	١٧,٣	٣,١			
٤	أستخدم اللغة العربية كثيرًا عندما أتحدث عن نفسي	ت	٧٠	٢٥	٣	٢,٦٨	٠,٥٣	٤
		٪	٧١,٤	٢٥,٥	٣,١			
٧	أتحدث مع زملائي عن رياضتي المفضلة	ت	٦٢	٣٠	٦	٢,٥٧	٠,٦١	٥
		٪	٦٣,٣	٣٠,٦	٦,١			
٣	أقوم بمناقشة زملائي حول الاختلافات الثقافية بين بلدي والشعب السعودي	ت	٥٥	٣٧	٦	٢,٥٠	٠,٦١	٦
		٪	٥٦,١	٣٧,٨	٦,١			
١	أقوم بإجراء مناقشة جماعية باللغة العربية حول تقاليد الزواج في بلدي	ت	٤٨	٣٣	١٧	٢,٣٢	٠,٧٥	٧
		٪	٤٩,٠	٣٣,٧	١٧,٣			
المتوسط العام للعامل						٢,٦٥	٠,٣١	

بشكل عام كان المشاركون في الدراسة متحمسين إلى حد كبير لتعلم اللغة العربية، وكانت لديهم بعض الدوافع والمواقف الإيجابيّة تجاه تعلمها؛ إذ أظهرت النتائج في الجدول السابق أنّ قيمة المتوسط الحسابي العام لدرجة موافقة عينة الدراسة على جميع عبارات عامل الدوافع بلغ (٢,٦٥)، وهذا يشير إلى أنّ درجة الموافقة على عبارات هذا العامل أتى ضمن فئة (موافق). أي كلما زادت دوافع متعلمي اللغة العربية زادت رغبتهم في التواصل باللغة العربية.

وللحصول على نظرة تفصيليّة لعبارات هذا العامل، كشفت نتائج الدراسة أنّ جميع أفراد عينة الدراسة يمتلكون دافعًا قويًا للرغبة التواصليّة مع سياق الدراسة؛ إذ

تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا العامل بين (٢,٨٩-٢,٣٢)، وهذا يعني أنّ جميع أفراد عينة الدراسة يرون أن الدوافع من أهم العوامل التي قد تدفعهم للتواصل باللغة العربية؛ حيث رأى أكثر من ٨٨٪ من أفراد عينة الدراسة أنّ الحوارات البسيطة مع زملائهم والأساتذة تجعلهم يمتلكون رغبة في التواصل، كما رأى أكثر من ٨١٪ من أفراد عينة الدراسة أن الأساتذة الذين يكرر تدريسهم لهم في مستويات مختلفة يمثلون دافعًا لهم لإجراء حوارات معهم، كما أتت عبارة أقضي وقتًا طويلًا في الدراسة في المرتبة الثالثة، وبنسبة تجاوزت ٧٩٪.

ومن العبارات التي لفتت النظر في عامل الدوافع هي الحديث والحوار الشفهي عن النفس، حيث إن هناك أكثر من ٧١٪ من أفراد عينة الدراسة رأوا أنها قد تساعدهم على تواصلهم مع الآخرين؛ وقد يعود السبب في ذلك إلى كمية المفردات التي يمتلكها متعلم اللغة الثانية عند الحديث عن ذاته، وهذا بحد ذاته سيساعده على الطلاقة وعدم انقطاع الحديث. وأخيرًا حصلت عبارة الحديث عن الجوانب الثقافية؛ كتقاليد الزواج في بلدي على المرتبة الأخيرة، حيث رأى أكثر من نصف أفراد عينة الدراسة أن الحديث عن العادات والتقاليد قد يساعدهم في التواصل مع الآخرين.

عرض نتائج عامل الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية:

جدول رقم ٥

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة حول عامل الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية الذي يؤثر في رغبتهم في التواصل باللغة العربية مع المجتمع الأكاديمي في سياق الدراسة

م	العبارة		أوافق	أحياناً	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٦	عندما لا أفهم كلمة معينة؛ فإنني أطلب من معلمي أن يعيدها	ت	٨٣	١٢	٣	٢,٨٢	٠,٤٦	١
		٪	٨٤,٧	١٢,٢	٣,١			

هذه الطبعة إهــداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

م	العبارة		أوافق	أحياناً	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٥	أحب أن أناقش زملائي حول الكلمات التي لا أفهمها	ت	٨١	١٤	٣	٢,٨٠	٠,٤٨	٢
		٪	٨٢,٧	١٤,٣	٣,١			
٤	أتحدث مع المعلم حتى ولو صحح أخطائي بشكل صريح ومتكرر	ت	٧٩	١٥	٤	٢,٧٧	٠,٥١	٣
		٪	٨٠,٦	١٥,٣	٤,١			
١	أتحدث حتى ولو ضحك الطلاب الآخرون على لغتي	ت	٧٢	٢١	٥	٢,٦٨	٠,٥٧	٤
		٪	٧٣,٥	٢١,٤	٥,١			
٢	أطرح أسئلة على زملائي الذين يقدمون عرضا شفهيًا في الفصل	ت	٦١	٢٦	١١	٢,٥١	٠,٦٩	٥
		٪	٦٢,٢	٢٦,٥	١١,٢			
٣	أقوم بتقديم عروض تقديمية Power Point أمام زملائي	ت	٤٥	٣٧	١٦	٢,٣٠	٠,٧٤	٦
		٪	٤٥,٩	٣٧,٨	١٦,٣			
المتوسط العام للعامل						٢,٦٤	٠,٣٧	

عند النظر إلى المتوسط العام لعبارات عامل الثقة بالنفس؛ نجد أنه أتى في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي متقارب إلى حد كبير مع العامل الأول؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٦٤)، وتراوحت متوسطات عباراته بين (٢,٨٢- ٢,٣٠) وهي متوسطات حسابية تقع ضمن فئة موافق (أي: عالية الاستعمال) باستثناء العبارة رقم ثلاثة، فقد أتت ضمن فئة أحيانًا، أي: متوسطة الاستعمال.

تعد الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية المتصورة لدى متعلمي اللغة العربية أحد أهم العوامل التي قد تؤدي إلى رغبتهم بالتواصل والحديث الشفهي مع الآخرين؛ وعليه فقد أتت عبارة «عندما لا أفهم كلمة فإنني أطلب من معلمي إعادتها» وعبارة مناقشة

الزملاء حول الكلمات الغامضة، وعبارة «أتحدث مع المعلم حتى ولو صحح أخطائي بشكل صريح ومتكرر» في المراتب الثلاث الأولى وبنسبة تجاوزت ٨٠٪، في حين أتت العبارتان رقم ١ و٢ اللتان تنصان على «أتحدث مع الزملاء حتى ولو ضحك الآخرون على لغتي، و «أطرح أسئلة على الزملاء الذين يقدمون عرضًا» في الترتيب الرابع والخامس. وأخيرًا أتت عبارة «أقدم عروضًا تقديمية أمام زملائي» في المرتبة السادسة والأخيرة.

ويمكن تعريف الثّقة بالنفس على أنها مزيج من انخفاض نسبة القلق للغة، وزيادة نسبة الدافعيّة والكفاءة الذاتية في التواصل مع الآخرين سواءً أكان ذلك في سياق مجتمع الدراسة أم خارجه، وعليه؛ فإنّه كان من المتوقع أن يكون هناك ارتفاع في عامل الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية نظرًا لارتفاع دوافع متعلمي اللغة العربية تجاه تعلم العربية والتواصل مع الآخرين، ومن هذا المنطلق نجد أن عبارات هذا العامل أتت ضمن فئة (موافق) متسقة مع عبارات العامل السابق بدرجة عالية على اعتبار أن الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية والدوافع عاملان مهمان يؤثران في الرغبة التواصلية.

عرض نتائج عامل التواصل خارج الدرس:

جدول رقم ٦

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًّا لإجابات عينة الدراسة حول عامل التواصل خارج الدرس الذي قد يؤثر في رغبتهم في التواصل باللغة العربية مع المجتمع الأكاديمي في سياق الدراسة

م	العبارة		أوافق	أحيانًا	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	أتحدث مع زملائي خارج قاعة الدرس باللغة العربية	ت	٧٤	٢٣	١	٢,٧٤	٠,٤٦	١
		٪	٧٥,٥	٢٣,٥	١,٠			
٢	أحب أن أتحدث مع الطالب الذي يجلس بجانبي قبل دخول المعلم	ت	٦٣	٣٠	٥	٢,٥٩	٠,٥٩	٢
		٪	٦٤,٣	٣٠,٦	٥,١			

م	العبارة		أوافق	أحيانًا	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٣	أفضل دائمًا أن أتحدث مع زميلي عندما يخرج المعلم من الدرس	ت	٥٩	٣٦	٣	٢,٥٧	٠,٥٦	٣
		٪	٦٠,٢	٣٦,٧	٣,١			
٤	أفضل وقت للتواصل هو الحديث مع زملائي في عطلة نهاية الأسبوع	ت	٦١	٣٠	٧	٢,٥٥	٠,٦٣	٤
		٪	٦٢,٢	٣٠,٦	٧,١			
٥	أحب أن أتحدث مع طلاب غرباء في فصول دراسية أخرى	ت	٥٦	٣٤	٨	٢,٤٩	٠,٦٥	٥
		٪	٥٧,١	٣٤,٧	٨,٢			
المتوسط العام للعامل						٢,٥٩	٠,٣٨	

كما هو ظاهر في الجدول السابق نجد أنّ هناك اتفاقًا بين أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا العامل؛ إذ بلغ متوسطه الحسابي العام ٢,٥٩، وهو متوسط حسابي يقع ضمن فئة الموافقة (عالية)، كما أن جميع عباراته تقع ضمن فئة الموافقة أيضًا، حيث بلغت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٧٤-٢,٤٩)، وهي متوسطات حسابية مرتفعة وتقع ضمن فئة عالية. ولتوضيح عرض النتائج بشكل أدق يمكن تقسيم الرغبة التواصلية بناءً على هذا العامل إلى ثلاثة أقسام: قسم يرغب بالتواصل مع زملائه داخل قاعة الدرس، وقسم يرغب بالتواصل مع زملائه خارج قاعة الدرس، وقسم يرغب بالتواصل مع غير زملائه.

وعليه نجد في القسم الأول أنّ هناك ما يزيد عن ٦٠٪ من أفراد عينة الدراسة يفضلون الحديث خارج أوقات الدرس، إلا أن هذا التفضيل يكون ضمن نطاق الصف والزملاء، بمعنى أنهم يفضلون الحديث مع زملائهم داخل الصف فقط، ومن تلك العبارات نجد أن ٧٥٪ «وافقوا على عبارة «أتحدث مع زملائي خارج قاعة الدرس باللغة العربية» و ٦٤٪» وافقوا على عبارة «أتحدث مع الطالب الذي يجلس بجانبي قبل دخول

المعلـم» و٦٠٪ «يرغبـون أن يتحدثـوا مـع زملائهـم بشـكل عـام قبـل دخـول المعلـم»، في حـين نجـد أن هنـاك أكـثر من ٦٢٪ يرغبـون بالتواصـل مـع زملائهـم في عطلـة نهايـة الأسـبوع خـارج قاعـة الـدرس، أمـا القسـم الثالـث والـذي أتى في ذيـل القائمـة؛ فنجـد أن هنـاك ٥٧٪ مـن أفـراد عينـة الدراسـة يرغبـون بالتواصـل مـع الغربـاء خـارج قاعـة الـدرس، وهـي نسـبة قليلـة مقارنـة بنسـب العبـارات السـابقة.

عامل القلق من التواصل:

جدول رقم ٧

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة حول عامل القلق من التواصل الذي قد يؤثر في رغبتهم في التواصل باللغة العربية مع المجتمع الأكاديمي في سياق الدراسة

م	العبارة		أوافق	أحيانًا	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	أشعر بقلق شديد عندما لا أفهم المعنى الذي يقوله زملائي	ت	٤٠	٤٦	١٢	٢,٢٩	٠,٦٧	١
		٪	٤٠,٨	٤٦,٩	١٢,٢			
٢	أشعر أن لغتي ضعيفة عندما أتحدث مع العرب	ت	٤١	٤٢	١٥	٢,٢٧	٠,٧١	٢
		٪	٤١,٨	٤٢,٩	١٥,٣			
٤	سأضع نفسي في موقف حرج إذا أخطأت في القواعد النحوية	ت	٤٣	٣٦	١٩	٢,٢٤	٠,٧٦	٣
		٪	٤٣,٩	٣٦,٧	١٩,٤			
٣	أشعر بقلق شديد عندما يطلب مني الأستاذ التحدث أمام زملائي	ت	٢٧	٣٥	٣٦	١,٩١	٠,٨٠	٤
		٪	٢٧,٦	٣٥,٧	٣٦,٧			
المتوسط* العام للعامل						٢,١٨	٠,٤٩	

كما أشرت سابقًا عند الحديث عن العوامل والأبعاد العامة التي قد تؤدي للرغبة في التواصل؛ نجد أن عامل القلق من التواصل أتى بدرجة موافقة متوسطة من قبل أفراد عينة الدراسة مقارنة بالعوامل السابقة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام ٢,١٨.

ويقصد بالقلق من التواصل هو الشعور بالخوف أثناء المحادثة مع الآخرين، فمن خلال وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ فمستوى القلق من التواصل يتنوع صعودًا وهبوطًا من عبارة إلى أخرى، مما يعني أنّ القلق لدى أفراد عينة الدراسة هو قلق ظرفي يتعلق بالمواقف اللغوية، وليس قلقًا دائمًا يتعلق باللغة العربية، أو السياق اللغويّ، لذا عبّر أفراد عينة الدراسة أن قلقهم من الرغبة في التواصل يكمن في عدة عوامل هي: القلق من الوقوع في الخطأ مع المتحدثين الأصليين باللغة العربية، والقلق من الحديث في موقف معين أمام زملائهم في القاعة، أو القلق من لحظة معينة عندما لا يفهم معنى كلمة معينة أثناء حديث معلم اللغة.

وأكثر ما يلفت النظر في العبارات السابقة هي العبارة رقم ٤ التي تنص على أن متعلم اللغة العربية سيضع نفسه في موقف محرج إن هو أخطأ في قواعد اللغة العربية أمام المعلم وأمام زملائه؛ إذ تظهر هذه العبارة قلقًا لدى متعلم اللغة العربية في سياق الدراسة وبنسبة تجاوزت ٤٣٪؛ وقد يعود السبب في ذلك إلى أن هناك تركيزًا كبيرًا على تدريس قواعد اللغة العربية الفصيحة، فربما أنّ المعلمين يصححون للطلاب القواعد اللغوية تصحيحًا متكررًا؛ فسياق الدراسة يقوم بتدريس اللغة العربية الفصيحة دون الإشارة إلى بعض الكلمات العامية خلافًا لبعض برامج تعليم اللغة العربية خارج المملكة العربية السعودية، كالولايات المتحدة الأمريكية، ولبنان، ومصر، وغيرها.

اختلاف العوامل والأبعاد في الرغبة التواصلية بين متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في سياق الدراسة بناءً على اختلاف البرنامجين الصباحي والمسائي.

نظرًا لصغر حجم إحدى المجموعتين؛ فقد قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية اللابرامترية (اختبار مان-وتني Mann Whitne) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد العينة حول العوامل

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

التي تؤثر في رغبتهم في التواصل باللغة العربية مع مجتمع الدراسة تبعًا لاختلاف فترة البرنامج: (البرنامج الصباحي - البرنامج المسائي). والجدول التالي يبين النتائج التي توصّلت إليها.

جدول رقم ٨

اختبار مان-وتني لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول العوامل التي تؤثر في رغبتهم في التواصل باللغة العربية مع المجتمع الأكاديمي في سياق الدراسة باختلاف فترة البرنامج

العامل	فترة البرنامج	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
الثقة بالنفس	البرنامج الصباحي	٧١	٤٧,٢٦	٣٣٥٥,٥	١,٢٩	٠,١٩٦	غير دالة
	البرنامج المسائي	٢٧	٥٥,٣٩	١٤٩٥,٥			
القلق من التواصل	البرنامج الصباحي	٧١	٥٠,٤٤	٣٥٨١,٠	٠,٥٤	٠,٥٩١	غير دالة
	البرنامج المسائي	٢٧	٤٧,٠٤	١٢٧٠,٠			
الدوافع	البرنامج الصباحي	٧١	٤٥,٩٦	٣٢٦٣,٠	٢,٠٤	٠,٠٤٢	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	البرنامج المسائي	٢٧	٥٨,٨١	١٥٨٨,٠			
التواصل خارج الدرس	البرنامج الصباحي	٧١	٥٠,٨٠	٣٦٠٧,٠	٠,٧٥	٠,٤٥٣	غير دالة
	البرنامج المسائي	٢٧	٤٦,٠٧	١٢٤٤,٠			

يتضح من الجدول رقم (٧) أنّ قيم (ز) غيردالة في ثلاثة عوامل هي: (الثقة بالنفس، التواصل خارج الدرس، القلق من التواصل)، مما يشيرإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول العوامل الثلاثة التي تؤثر في رغبتهم في التواصل باللغة العربية مع المجتمع الأكاديمي في سياق الدراسة تعود لاختلاف فترة برنامج أفراد العينة: (البرنامج الصباحي - البرنامج المسائي). كما يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيمة (ز) دالة عند مستوى ٠,٠٥ في عامل (الدوافع)؛ مما يشيرإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول عامل الدوافع التي قد

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

تؤثر في رغبتهم في التواصل باللغة العربية مع المجتمع الأكاديمي في سياق الدراسة تعود لاختلاف فترة برنامج أفراد العينة (البرنامج الصباحي - البرنامج المسائي)، وكانت تلك الفروق لصالح البرنامج المسائي.

المناقشة والتفسير:

سعت هذه الدّراسة إلى التّوصل إلى فهم أعمق للعوامل التي تؤدي إلى الرغبة التواصلية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية في أحد المعاهد التابعة لإحدى الجامعات السعودية في مدينة الرياض من خلال مشاركتهم في إبداء آرائهم وإجابتهم عن استبانة تقيس مدى موافقتهم على بعض العوامل والبنود التي تؤدي للرغبة التواصلية، معتمدًا في ذلك على كثير من الدراسات السابقة التي تقيس الرغبة التواصلية في لغات وسياقات مختلفة، مع بيان الاختلافات بين البرنامج الصباحي والمسائي في مجتمع الدراسة؛ وعليه فقد قُسِّمت مناقشة النتائج إلى محورين بناءً على أهداف الدراسة الحالية، وأسئلتها.

لقد كشفت نتائج الدراسة الحالية أنّ أفرادَ عينة الدّراسة يوافقون على أنّ هناك علاقةً إيجابية مرتفعة للعوامل الثلاثة، وهي (الدافعية، والثقة بالنفس والكفاءة التواصلية، والتواصل خارج الدرس) مع الرغبة في التواصل، بمعنى آخر، أنه كلما زادت تلك العوامل فإن ذلك سيؤدي إلى مزيد من الرغبة التواصلية في سياق الدراسة، في حين أن هناك رغبة إيجابية متوسطة بين القلق والرغبة في التواصل.

كشفت الدراسة الحالية أن هناك ترتيبًا لتلك العوامل من خلال وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ فقد أتى في المرتبة الأولى عامل الدوافع التي ترى عينة الدراسة أنه من أحد أهم العوامل المساعدة في التواصل الشفهي والكتابي، إذ احتل المرتبة الأولى. وعند النظر إلى عبارات عامل الدوافع مجتمعة (جدول رقم ٤)؛ نجد أنها ذات علاقة بطبقتين: وهي دوافع شخصية في التواصل مع شخص محدد، ودوافع بين المجموعات (انظر الشكل الهرمي رقم ١)، وقد يكون السبب في ارتفاع متوسطاتها الحسابية عائد إلى شعور أفراد عينة الدراسة بالانتماء إلى مجموعة صغيرة داخل الحقل التعليمي، وشعور متعلم اللغة العربية الشخصي والنفسي تجاه الأساتذة الذي يدرسونه في مستويات متعددة؛

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

حيث يرى MacIntyre & Charos (٢٠٢٢) أن العوامل والدوافع التي تعتمد على السياقات العاطفية والمعرفية ستؤدي في النهاية إلى الرغبة في التحدث مع شخص معين، كما يؤكد MacIntyre (٢٠٠٧) في موضع آخر أنّ الدوافع بين المجموعات تنبع من شعور الفرد بالانتماء إلى مجموعة اجتماعيّة محددة، في حين أنّ الدوافع الشخصيّة تنبع من الأدوار الاجتماعية التي يتبناها الفرد داخل المجموعة. النتيجة الحالية تعزز ما أشار إليه كل من (Nazari & Allahya, 2012; Weda et al, 2021) إلى أن المناقشة الجماعية في الفصول الدراسية تعزز من الرغبة التواصلية لا سيما أنها تعطيهم مجالًا أرحب وحرية مطلقة في التواصل مع أشخاص يحملون نفس العاطفة تجاه بعضهم البعض، وكذلك تدعم ما يراه Barjesteh (٢٠١٢) الذي يرى أنّ متعلمي اللغة الإنجليزية لديهم رغبة لبدء الاتصال في المواقف التي تكون شبيهةً بالمواقف الاجتماعيّة الصغيرة التي مروا بها مع زملائهم وأساتذتهم داخل قاعة الدرس.

من جانب متصل كشفت نتائج الدراسة أنّ عامل الثقة والكفاءة الذاتية أتى في المرتبة الثانية (جدول رقم ٥) متوافقًا مع عامل الدوافع، إذ تؤكد نتائج الدراسة التي قام بها Zhong (٢٠١٣) أن هناك ارتباطًا بين الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية والدوافع مع التواصل الشفهي، مستمدًا ذلك من نظرية Ajzen (٢٠٠٥) التي ترى أن الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية هي التي تتحكم في سلوك الفرد، وتؤثر في ممارساته الفعلية بشكل مباشر وغير مباشر، ويشير كل من (Lee&Lee, 2020; Zhou, 2023) إلى أن المتعلمين الذين يمتلكون ثقة بأنفسهم وكفاءة عالية ودوافع إيجابية تجاه اللغة الهدف لديهم رغبة عالية في التواصل باللغة الثانية في سياقات مختلفة سواءً أكان ذلك في السياق الأكاديمي أم خارجه. وتتفق نتائج الدراسة الحالية في هذين العاملين (الدوافع، والثقة بالنفس) مع نتائج كثير من الدراسات حول عوامل الرغبة التواصلية التي ترى أن هناك ارتباطًا إيجابيًا بين عامل الدوافع، والثقة بالنفس والكفاءة الذاتية مع الرغبة في التواصل، ومنها (Woodrow & Peng, 2021, 2010; Lee&Lee, 2020 Kang & Kim, 2013; Al-Mahrooqi, R., & Denman, C, 2016؛ خليل، وعبدالرحيم، ٢٠٢٣) التي ترى أنّه كلما زادت الدافعية، وزادت الكفاءة والثقة بالنفس؛ زادت رغبة متعلمي اللغة للتواصل باللغة الثانية.

هذه الطبعة إهداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

أما فيما يتعلق بعامل التواصل خارج الدرس؛ فقد كشفت العبارات أنّ أفراد عينة الدراسة يشعرون بالرغبة في التواصل مع زملائهم فقط قبل الدرس وبعده سواء كان ذلك داخل القاعة الدراسية أو خارجها (جدول رقم ٦)، وعند التأمل في تلك العبارات يتضح أنّ هناك علاقةً بين كثير من العوامل النفسيّة والشعور بالعاطفة تجاه الزملاء؛ إذ تلعب العاطفة والموقف اللغوي دورًا مهما لدى غير الناطقين باللغة الهدف، إذ إنهم يشعرون بروح الألفة والتواصل، وقد لا يجدون حرجًا في الأخطاء اللغويّة التي قد يقعون فيها، كما أنها قد تساعدهم في استخدام اللغة في مواقف لغوية مختلفة، وتزيد من فرصة استعمال إستراتيجيات تعويضية أثناء التواصل مع زملائهم عند فقدان بعض المفردات اللغوية، إذ يشير Swati (٢٠٢١) إلى أن استخدام اللغة مع متعلمي اللغة الثانية قد يشجع متعلمي اللغة على المشاركة الخارجية في حال نسيان بعض المفردات اللغوية، مما يساعده على توصيل الرسالة إلى الأخرين في مواقف مماثلة خارج قاعة الدرس، كما يرى أنها قد تخفف من إحساسه بالتوتر والارتباك. تعزز هذه النتيجة ما أشار إليه Weda et al (٢٠٢١) من أنّ متعلمي اللغة يفضلون الحديث مع زملائهم سواءً أكان ذلك داخل الفصل الدراسي أم خارجه.

أخيرًا يلحظ في عامل القلق (جدول رقم ٧) أن جميع العبارات التي يقلق منها أفراد عينة الدراسة متعلقة بموقف معين مما يدل على أنها ظرفية موقفية قد تتغير مع مرور الوقت، وهي تقع ضمن المستوى الثالث، مستوى المواقف التواصلية ضمن الشكل الهرمي الذي صممه (MacIntyre et al, 1998)، ويرى Dong (٢٠٢٤) أنّ كثيرًا من متعلمي اللغة الثانية يشعرون بالقلق من التحدث مع الآخرين بسبب ضعف لغتهم وخشية تصحيح الأخطاء اللغوية التي قد يقعون فيها. من خلال نتائج الدراسة الحالية يبدو أنه كان هناك توقع في انخفاض نسبة عامل القلق مقارنة بالعوامل السابقة، إذ أثبتت نتائج كثير من الدراسات أنّه كلما ارتفعت الدافعيّة والثقة بالنفس والتواصل مع زملاء الدراسة انخفضت نسبة القلق لدى متعلمي اللغة الثانية (Weda at el, 2021). على الرغم من أنّ عامل القلق أتى في ذيل القائمة إلا أن هناك علاقة إيجابية متوسطة بينه وبين الرغبة التواصلية، فعينة الدراسة لديها رغبة في التواصل على الرغم من وجود عامل القلق، وقد يكون تفسير ذلك متسقًا مع ما أشارت إليه نتائج دراسة

Almesaar (٢٠٢٤) من أنّ متعلمي اللغة الثانية الذين يشعرون بالقلق لديهم رغبة للتواصل، في حين أنّ الطلاب الأقل قلقًا يشعرون بلا مبالاة من التواصل، وعدم الحرص على التواصل مع الآخرين.

وبالانتقال إلى الهدف الثاني الذي ينص على معرفة الاختلافات بين البرنامج الصباحي والمسائي، نرى أنّ نتائج هذه الدراسة أثبتت عدم وجود اختلافات بين عوامل الرغبة التواصلية في العوامل الثلاثة (الثقة بالنفس، التواصل خارج الدرس، القلق من التواصل). وقد يعود السبب في عدم وجود اختلاف بين البرنامجين في تلك العوامل (الثقة، التواصل خارج الدرس، القلق) إلى طريقة تدريس اللغة العربية في مجتمع الدراسة، حيث إن جميع معلمي اللغة العربية في مجتمع الدراسة على درجة عالية من التأهيل في تعليم اللغات الأجنبية، ويدركون تمامًا أهمية زرع الثقة بالنفس لدى متعلمي اللغة العربية، وأهمية التفاعل مع الآخرين سواء كان ذلك داخل مجتمع الدراسة أو خارجه، إذ إن عامل الثقة بالنفس أتى على درجة عالية مؤديًا إلى انخفاض نسبة القلق، وهذا ما تشير إليه نتائج كثير من الدراسات التي ترى أن عامل الثقة بالنفس يؤدي إلى انخفاض نسبة القلق لدى متعلمي اللغة الثانية (Woodrow&Peng, 2010). وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات عديدة حول أن عامل الثقة بالنفس قد يؤدي إلى انخفاض نسبة القلق، وهذا ما حصل في إجابات جميع أفراد عينة الدراسة في البرنامجين، حيث إن الثقة بالنفس أتت بدرجة عالية، في حين أن القلق من التواصل أتى بدرجة متوسطة في البرنامجين مقارنة بالعوامل الأخرى (Woodrow & Peng, 2021; Lee & Lee, 2020; Zhou, 2023).

أما فيما يتعلق باختلاف البرنامجين في عامل الدوافع الذي أتى لصالح البرنامج المسائي؛ فقد يعود السبب في ذلك إلى أن أغلب أفراد عينة الدراسة في البرنامج المسائي أتوا من خلال رغبة شخصية في تعلم اللغة العربية دون أن يكون هناك عوامل خارجية قد تدفعهم لتعلم اللغة العربية، بل هي رغبة من أجل التواصل مع المجتمع المحيط بهم في مقر أعمالهم، في حين أنّ أفراد عينة البرنامج الصباحي من طلاب المنح قد تكون لديهم دوافع مختلفة ليست متعلقة بالتواصل مع المجتمع المحيط بهم، بل قد تكون

لديهم رغبة في الحصول على اللغة الأكاديمية؛ كالقراءة، والكتابة، وعناصر اللغة من أجل الحصول على فرصة القبول في كليات الجامعة المختلفة بعيدًا عن استخدام اللغة العربية في مواقف تواصلية.

الخاتمة والاستنتاج:

في ضوء نتائج الدّراسة الحالية، والدراسات السابقة، يمكن استنتاج ما يلي:

١. تفعيل جانب تواصل المتعلمين مع زملائهم داخل الصف الدراسي؛ لأن ذلك سيساعدهم على تنمية الرغبة في التواصل خارج قاعة الدرس.

٢. دراسة عوامل الرغبة التواصلية يساعد على تنمية الكفاية التواصلية لدى متعلمي اللغة العربية.

٣. الرغبة في التواصل مفهوم معقد وله أبعاد مختلفة متعلقة بالجوانب النفسية واللغوية وحتى الزمنية.

٤. ليس هناك عوامل ثابتة يمكن أن تكون عوامل مؤدية للرغبة التواصلية، فالعوامل ربما تختلف من سياق إلى آخر.

٥. ضرورة أن يدرك معلمو اللغة العربية الأبعاد النفسية والاجتماعية واللغوية والزمنية أثناء تعليم اللغة، وأثناء دفع الطلبة للتواصل بها.

التوصيات:

من خلال نتائج الدراسة الحاليّة، يمكن الخروج بالمضامين الآتية، وتوجيه البحث العلمي إلى إجراء:

١. دراسة نوعية من خلال أدوات نوعية مختلفة للبحث عن العوامل التي قد تؤدي للرغبة التواصلية.

٢. دراسة مختلطة عن الرغبة التواصلية.

٣. الدافعية والثقة بالنفس والرغبة التواصلية، دراسة حالة على متعلمي اللغة الثانية.

٤. تدريب متعلمي اللغة العربية وتكليفهم بأعمال خارج سياق الدرس من أجل معرفة طريقة التواصل مع المجتمع.

٥. أثر تدريب متعلمي اللغة العربية على التواصل في زيادة الرغبة التواصلية لديهم.

المراجع العربية:

خليل، نهال لطفي، عبد الرحيم، هادية عادل. (٢٠٢٣). بناء والتحقق السيكومتري من مقياس الاستعداد للتواصل باللغة الثانية في ضوء نموذج مكنتاير لدى عينة من طلاب الجامعة، جامعة بني سويف، مجلة كلية التربية، ١١٧ (٢٠)، ٨٧١- ٩٠٥.

الشويرخ، صالح. (٢٠٢٣). منهجيات البحث العلمي في اللسانيات التطبيقية، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

المراجع الإنجليزيّة:

Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality and Behavior, second ed.* Open University Press, Maidenhead.

Al-Mahrooqi, R., & Denman, C. (2016). Investigating the validity of the Willingness to Communicate scale in the Omani context. *System,* 63, 31-41.

Almesaar, O. (2024). Predictors of L2 Willingness to Communicate in Saudi Context. *World, 14*(1).

Barjesteh, Hamed., Vaseghi, Reza., & Neissi, Sina. (2012). Iranian EFL Learners' Willingness to Communicate across Different Context- and Receiver-Types. *International Journal of English Linguistics,* 2(1), 47 – 54.

Bryman, A. and D. Cramer. *(2004) Quantitative data analysis with SPSS 12 and 13: A guide for social scientists.* London: Routledge.

Burgoon, J. K. (1976). The Unwillingness-to-communicate scale: Development and validation. *Communication Monographs,* 43, 60-69.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

Cameron, D. (2015). 'In New Zealand I feel more confidence': The role of context in the willingness to communicate (WTC) of migrant Iranian English language learners. International Journal of English Studies, 15(2), 61-80.

Dong, Y., Ahmad, N. K., & Nawi, N. R. C. (2024). Influencing Factors of Students' Willingness to Communicate in English in the EFL Classroom: A Systematic Review. *Sains Humanika,* 16(1), 9-18.

Feng, E., Wang, Y., & King, R. B. (2023). Achievement goals, emotions and willingness to communicate in EFL learning: Combining variable-and person-centered approaches. *Language Teaching Research,* 10 -177- 13621688221146887.

Han, C. (2023). *Integrating and combining grammar translation teaching methods with biography driven instruction in China: A qualitative case study,]Unpublished doctoral dissertation[. Manhattan, Kansas State University.*

Kang, O., & Kim, Y. (2013). The relationship between willingness to communicate and communication self-efficacy in a Korean EFL context. System, 41(2), 371-380.

Kuhl, J. (1994). A theory of action and state orientations. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Volition and Personality (pp. 9–46)*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber Publishers.

Laila, N. N. (2022). Factors Affecting Students' Willingness To Communicate In English Class At Islamic High School In Indonesia,]Unpublished Bachelor Thesis[. Islamic University of Indonesia.

Lee, J. S., & Lee, K. (2020). Affective factors, virtual intercultural experiences, and L2 willingness to communicate in in-class, out-of-class, and digital settings. *Language Teaching Research,* 24 (6), 813-833.

Liu, M. (2017). Adult Chinese as a second language learners' willingness to communicate in Chinese: Effects of cultural, affective, and linguistic variables. *Psychological Reports,* 120(3), 423-442.

Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: task-based

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

language teaching, *In K. Hyltenstanm & M. Piersemann (Eds.), Modeling and assessing Second Language Acquisition (pp. 77-99). Clevedon Avon: Multilingual Matters.*

MacIntyre, P. D. & Doucette, J. (2010). Willingness to communicate and action control, System, 38, 161–171. doi: 10.1016/j.system.2009.12.013

MacIntyre, P. D., & Charos, C. (2022). Willingness to communicate: Current theoretical perspectives and future directions. *In J. Schwieter (Ed.), The Cambridge Handbook of Bilingualism (pp. 418-439). Cambridge University Press.*

MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R. & Noels, K.A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. The Modern Language Journal, 82(4), 545–562.

McCroskey, J. C., and J. E. Baer.)1985(. "Willingness to Communicate: The Construct and Its Measurement*." Paper presented at the annual convention of the Speech Communication Association, Denver, CO.*

Nazari, Ahmad & Allahyar, Negah. (2012). Increasing Willingness to Communicate among English as a Foreign Language (EFL) Students: Effective teaching strategies. *Investigations in University Teaching and Learning, 8,18 – 29.*

Peng, Jian. E., & Woodrow, Lindy. (2021). Investigating the construct of willingness to communicate in a second language: Validation of the EDCLE. *System,* 99, 102507.

Peng, Jian-E & Woodrow, Lindy. (2010). Willingness to Communicate in English: A Model in the Chinese EFL Classroom Context. *Language Learning,* 60(4), 834–876.

Swain, M. (2000). The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue. *In J. Lantolf (Ed.), Sociocultural Theory and Second Language Learning (pp. 97–115). Oxford University Press.*

Swati, M. (2021). Using nonverbal communication to enhance English communication skills. *International Education & Research Journal* [IERJ], 7 (6), 33-34.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

Tauchid, A., Nurhidayat, E., Haryati, S., Rahayu, Y. S., Anwar, C., & Suwignyo, E. (2023). The Relationship Between Students' Communication Apprehension Levels and Their Willingness To Communicate In An English Classroom Context. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture,* 35, 693-728.

Ushioda, E. (2014). Context and complex dynamic systems theory. *In Z. Dornyei, P. D. MacIntyre & A. Henry (Eds.), Motivational Dynamics in Language Learning (pp. 47–54). Bristol, England: Multilingual Matters.*

Weda, S., Atmowardoyo, H., Rahman, F., Said, M. M., & Sakti, A. E. F. (2021). Factors affecting students' willingness to communicate in EFL classroom at higher institution in Indonesia. Andi Elsa Fadhilah Sakti.

Yashima, T., (2002). Willingness to communicate in a second language: the Japanese EFL context. *Modern Language Journal* 86, 54e66.

Yashima, T., (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. In: *Do¨rnyei, Z., Ushioda, E. (Eds.), Motivation, Language Identity and the L2 Self. Multilingual Matters, Bristol, pp. 144e192.*

Yu, X., & Ma, J. (2024). Modelling the predictive effect of enjoyment on willingness to communicate in a foreign language: the chain mediating role of growth mindset and grit. *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 1-18.

Zhong, Q. M. (2013). Understanding Chinese learners' willingness to communicate in a New Zealand ESL classroom: A multiple case study drawing on the theory of planned behavior. System, 41(3), 740-751.

Zhou, L., Xi, Y., & Lochtman, K. (2023). The relationship between second language competence and willingness to communicate: the moderating effect of foreign language anxiety. *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 44(2), 129-143.

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٦، ع ١٢؛ ١٤٤٦هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 6, No. 12; 2024
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866
lang2@ksaa.gov.sa

برنامج تعليمي مقترح قائم على مدخل القراءة التشاركية لتنمية مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

A proposed educational program based on participatory reading to develop reading comprehension skills and motivation to learn among non-native Arabic language learners

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-006-012-004

د. ناصر بن مسلم كديم العيلي
معهد تعليم اللغة العربية بجامعة أم القرى

تاريخ الإرسال: ٢٠٢٣/١١/٠٨ تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٠١/٢٥

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على مدخل القراءة التشاركية، وتعرُّف فاعليته في تنمية مهارات الفهم القرائي، لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. استخدم الباحث المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، وأعدّ اختبارًا لقياس مهارات الفهم القرائي، وطُبق على عينة مكونة من (٣٢) طالبًا، مثلت مجموعتين مستقلتين متكافئتين، تجريبية عددها (١٦) طالبًا، درست وفق البرنامج المقترح، والأخرى ضابطة عددها (١٦) طالبًا، درست باستخدام الطريقة التقليدية. وأسفرت نتائج البحث عن إعداد برنامج تعليمي مقترح، وعن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي. كما أظهرت النتائج وجود فاعلية كبيرة للبرنامج التعليمي القائم على مدخل القراءة التشاركية في تنمية مهارات الفهم القرائي، وفي ضوئها قُدمت بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية:

القراءة التشاركية، الفهم القرائي، متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها.

Abstract:

The aim of the current research is to propose educational program based on collaborative strategic reading, and to identify its effectiveness in developing reading comprehension skills, among Arabic language learners. the research participants constitute of (32) students. The proposed program was applied to an experimental and a control group. the research findings show statistically significant differences between the two groups based on the participants' scores in the reading comprehension skills test, in favor of the experimental group. The results emphasised the effectiveness of collaborative strategic reading in prompting reading comprehension skills for Arabic learners. Finally, the research concludes with some recommendations.

Keywords:

Collaborative strategic reading, Reading comprehension, non-native Arabic language learners.

لمراسلة الباحث: ناصر العيلي (البريد الإلكتروني: momaiz98@hotmail.com).

المقدمة:

تُعد القراءة من أهم مهارات اللغة العربية، إذ هي نشاط يحتوي كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات؛ حيث تتأثر فاعليته بالخبرة السابقة للفرد ورصيده المعرفي، وتتأصل في نفوس المتعلمين بفعل التربية والتعود، لكنها سرعان ما تزول وتختفي لما ينتابها من معوقات، وفي مقدمتها الفهم الخطأ لقراءة النصوص ودور القارئ في فهمها، فالبعض يعتقد وجود المعنى في زاوية من زوايا النص، على القارئ الوصول إليه، ويرى الآخر فيها استجابة نوعية من القارئ لبناء معاني النص التي استوعبها، وفي كلتا الحالتين إغفال للتأثير الإيجابي الواجب حدوثه للتفاعل المطلوب بين المادة المقروءة وقارئها (طعيمة، ١٩٩٨).

والقراءة ركيزة أساسية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها كونها إحدى المهارات اللغوية الأربع التي تمثل البناء الثقافي والفكري للمتعلم، وتشكل النواة المعرفية للغة الثانية لديه، وهي أداة مهمة لفهم النظام اللغوي للغة وممارستها وفق سياقاتها التركيبية الصحيحة، بل إن القراءة تؤدي دورًا كبيرًا في تواصل متعلمي اللغة مع غيرهم خصوصًا في المراحل الأولى من تعلم اللغة في ظل وجود بعض العوائق التي قد تحد من التواصل الشفهي لأسباب نفسية واجتماعية قد تتلاشى عادةً مع التقدم في دراسة اللغة وإتقانها (العمري، ٢٠٢٢).

وتتضمن القراءة ثلاث مهارات رئيسة مترابطة، من الضروري العمل على تنميتها للمتعلمين وهي: مهارة التعرف، ومهارة النطق، ومهارة الفهم الذي هو أعلى هذه المهارات الرئيسة، إذ القراءة بلا فهم ولا تركيز، وجودها كفقدها كما يشير الحمود (٢٠٠٦) في تأكيده على أن الفهم من أهم ما يعتني به القارئ؛ لأنه لب القراءة الذي يثمر الفائدة التي يرومها القارئ، ويصبو إليها في قراءته تلك.

ويذكر عبدالباري (٢٠١٠) أن الفهم القرائي: «أساس عملية القراءة والغاية الرئيسة من درس القراءة، بل إنه المهارة المحورية التي يهدف تعليم القراءة إلى تنميتها، ويتطلب هذا الفهم تفاعل القارئ مع المقروء حتى يتمكن من فهم المعنى» (ص ٢٣).

والفهم القرائي له مستويات متعددة، حيث صنفها البعض إلى ثلاثة مستويات: وهي: قراءة السطور، وقراءة ما بين السطور، وقراءة ما وراء السطور، وبعضهم صنفها إلى مستوى المهارات العقلية الأولية، والمهارات العقلية المتوسطة، والمهارات العقلية العليا، وهناك من قسمها تقسيمًا أفقيًّا حسب النص المقروء، بدءًا بمستوى فهم الكلمة، ثم مستوى فهم الجملة، ثم مستوى فهم الفقرة، وغير ذلك من التقسيمات، التي مهما تعددت إلا أنها كما يشير الفليت (٢٠١٦) متداخلة ومتفاعلة، ولا يمكن الفصل بين هذه المستويات، ولا يمكن إعطاء أفضلية لمستوى على آخر، وذلك لأنها جميعًا مرتبطة ارتباطًا وثيقًا، وصولًا إلى الهدف الأساس من القراءة وهو الفهم القرائي، الذي يستلزم ضرورة الاهتمام به، ومعالجة مستوياته ومهاراته بشكل متوازن.

وعلى ذلك فإن تنمية مهارات الفهم القرائي تُعد مطلبًا مهمًّا من مطالب التعليم، باعتبارها عوامل مؤثرةً في التمكن من اللغة ومعرفة أسرارها، والتعامل مع مصادر المعرفة الأخرى، ومما يؤكد أهميتها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها ما أوصت به مجموعة من الدراسات في تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم مثل دراسة: (الجنوبي، ٢٠٢٠؛ والحربي، ٢٠١٥؛ والحديبي، ٢٠١٣).

وعلى الرغم مما سبق ذكره في تنمية مهارات الفهم القرائي فإن نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال قد أثبتت ضعف مستوى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مهارات الفهم القرائي كما في دراسة كل من: (العمري، ٢٠٢٢؛ نجلاء صبح، ٢٠٢٢؛ الجنوبي، ٢٠٢٠؛ العزام، ٢٠٢٠؛ أحمد وأبو زامل، ٢٠١٩؛ الطلحي، ٢٠١٩؛ القرني، ٢٠١٧؛ العموش والجهني، ٢٠١٦؛ الحربي، ٢٠١٥؛ عيد، ٢٠١٥؛ والسلمي، ٢٠١٣).

ولذا فإن على معلمي اللغة العربية الحرص على تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طلابهم من خلال استخدام المداخل والإستراتيجيات الحديثة التي تسهم في ذلك كما يشير لذلك القرني (٢٠١٧)، والحربي (٢٠١٥)، والحديبي (٢٠١٣). ومن الملاحظ على طرق وأساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كما يشير الطاهر (٢٠١٨) أنها لم تحقق الأهداف المرسومة، ولذا ينبغي أن يتبنى المعلمون الطرائق والوسائل التعليمية الحديثة.

حيث يشير القضاة (٢٠١٩) إلى أن مدخل القراءة التشاركية يتضمن إستراتيجيات مهمة من الممكن أن يكون لها دور في تنمية مهارات الفهم القرائي، فهي تركز على دور الطالب في العملية التعليمية وزيادة التفكير ومراقبة عملية الاستيعاب القرائي، وتمثيل المعنى في النص، فيتحول دور الطالب من متلقٍ إلى ناقد ومحلل ومبدع.

وينبع الأساس الفلسفي لمدخل القراءة التشاركية كما يشير كاتيمس وهارنون (Katims & Harrnon, 2000) من المنحى البنائي الاجتماعي لتعلم النصوص القرائية، الذي يمزج بين المعرفة وما وراء المعرفة لتنمية المهارات العليا للقراءة، فيعمل الطلاب معًا بفاعلية لبناء المعنى من النص المقروء، مما يستدعي أن يعملوا معًا أيضًا في مهام القراءة لفهم النص فهمًا صحيحًا.

ويقوم مدخل القراءة التشاركية كما يشير بوردمان وآخرون (Boardman et al, 2016) على فهم النص المقروء وتخطي المعوقات التي تواجه القارئ في اكتساب المعارف والمفاهيم التي يحتوي عليها النص المقروء، في الوقت الذي يشجع فيه على التعلم بشكل جماعي ويوفر تبادل الخبرات بين المتعلمين تحت إشراف المعلم وتوجيهه، لذلك فقد نال هذا المدخل اهتمام الباحثين خاصة في مجال تعليم اللغات.

وقد أشار غراب (Grabe, 2009) إلى أن مدخل القراءة التشاركية استخدم في تعليم اللغة الأم واللغة الثانية، وهو حصيلة الدمج بين إستراتيجية التدريس التبادلي، وإستراتيجيات التعلم التعاوني، وصمم لمساعدة الطلاب على العمل في مجموعات تشاركية، وتنشيطهم لمعارفهم السابقة حول المقروء، حيث يقوم المعلمون بإعداد إستراتيجيات تشاركية متضمنة للعرض التمهيدي ومراجعة الفهم والتلخيص وطرح الأسئلة وتدريب الطلاب في مجموعات تشاركية.

ويؤكد بندر ولوركين، (Bender & Lorkin, 2009) أهمية إستراتيجيات القراءة التشاركية خاصة لدى المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي، وفي تنمية الحصيلة اللغوية لدى عامة المتعلمين وتحسين مهارات العمل التعاوني، وتنمية مهارات الفهم القرائي من خلال العديد من الأمور منها: مراقبة عمليات الفهم، وتدريب الطلاب

على إعداد منظمات رسومية وتخطيطية عن الموضوعات المقروءة، وطرح مجموعة من الأسئلة المرتبطة بالموضوع والإجابة عنها، وتوليد العديد من الأسئلة، والوقوف على تركيب القصة وغيرها.

وللقراءة التشاركية أهمية خاصة أشار لها عبدالباري (٢٠١٦) تتمثل في تنمية مجموعة من مهارات الطلاب ومنها: تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم، من خلال أخذ زمام المبادرة بقراءة النص قراءة سريعة تقوم على العصف الذهني واستحضار الأفكار السابقة المرتبطة بالموضوع، فضلا عن التنبؤ بما يمكن أن يرد في الموضوع من أفكار أو آراء، وتحديد النقاط الصعبة التي تعثر عليهم الوصول إليها، وتحديد المغزى الحقيقي للعمل، وتلخيص الموضوع تلخيصًا يركز على عناصره العامة والرئيسة.

ويتصف مدخل القراءة التشاركية كما أشار الأسعد (٢٠١٢) بانتهاجه أسلوبًا إبداعيًا بعيدًا عن التلقين يوفر جوًا حواريًا إنتاجيًا بحيث يصبح المتعلم باحثًا ومشاركًا ومناقشًا، ويفسح كذلك للطلاب حرية التعبير والتحدث، ويشعر كل طالب بالتميز، وبكونه القائد، ويشعر بالحماس والتفاعل المستمر، كما تسود بين الطلاب روح الفريق الواحد، والمنفعة المتبادلة والتمرس في تطبيق المهارات الاجتماعية.

ويؤكد كل من المنتشري (٢٠٢٠)، ورولا حسن (٢٠١٨)، والسرسي (٢٠١٧)، والحمود (٢٠٠٦) أن من فوائد مدخل القراءة التشاركية إكساب المتعلم مهارات القراءة الواعية التي تبني العقل وتصقل الفكر، وتجعله قارئاً ناقدًا لما يقرأ؛ ربما لم يكن يلجأ إليها لو لم يُتح له هذا النوع من القراءة، وفيها تعويد له على الاستمرار في القراءة، وتوجيه المتعلم إلى كيفية اختيار ما يقرأ، وتطبيق ذلك عمليًا.

وقد أثبتت نتائج مجموعة من الدراسات فعالية استخدام مدخل القراءة التشاركية في تنمية مهارات الطلاب المختلفة كدراسة كل من: (العبدالعظيم ٢٠٢١، والجنوبي ٢٠٢٠، والعنزي ٢٠٢٠، والمنتشري ٢٠٢٠، والقضاة ٢٠١٩، وعبدالباري ٢٠١٦).

ومن خلال ما سبق، واستجابة لتوصيات الدراسات السابقة، وفي ظل الأهمية التي تحظى بها القراءة التشاركية في تنمية مهارات الطلاب؛ وفي حدود علم الباحث فإنه لم

يتم دراسة هذه المتغيرات على هذه العينة سابقًا فإنه يرى أن مدخل القراءة التشاركية قد يكون له أثر كبير في تنمية مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

مشكلة البحث:

انطلاقًا من أهمية الفهم القرائي، وأنه أساس عملية القراءة والغاية الرئيسة منها، وإسهامه في الارتقاء بلغة القارئ وتزويده بأفكار متعددة، ومعارف متنوعة، وإكسابه مهارات ذات أهمية عالية، تجعل المتعلم متمكنًا من اللغة عارفًا بأسرارها قادرًا على تمييز أفكارها وخباياها التي تقف وراء السطور، إلا أن نتائج بعض الدراسات السابقة أكدت ضعف مستوى مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها كدراسة كل من: (العمري، ٢٠٢٢؛ والجنوبي، ٢٠٢٠؛ والقرني، ٢٠١٧؛ والحربي، ٢٠١٥؛ والسلمي، ٢٠١٣).

وفي ضوء واقع تدريس اللغة العربية، فقد لاحظ الباحث من خلال عمله في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ضعف مستوى متعلمي اللغة في مهارات الفهم القرائي، وللتأكد من هذا الواقع؛ قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣هـ، حيث طبق اختبارًا تحصيليًا ليعرف مستوى أداء متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مهارات الفهم القرائي، وطُبِّق على عينة استطلاعية عشوائية شملت (١٥) طالبًا من طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى غير طلاب عينة البحث، ويوضح الجدول (١) نتائج تطبيق الدراسة الاستطلاعية:

الجدول ١

نتائج الدراسة الاستطلاعية لاختبار مهارات الفهم القرائي

الاختبار	الدرجة النهائية	مستوى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها									
		ممتاز		جيد جدا		جيد		مقبول		ضعيف	
		ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪
مهارات الفهم القرائي	١٠٠	٠	٠	٠	٠	٢	١٣,٣	٣	٢٠	١٠	٦٦,٦

يتبين من الجدول (١) ضعف مستوى أداء متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مهارات الفهم القرائي، حيث بلغت نسبة الطلاب الذين حصلوا على تقدير ضعيف في اختبار مهارات الفهم القرائي ٦٦,٦ ٪ من العينة الاستطلاعية، وبلغت نسبة الطلاب الذين حصلوا على تقدير مقبول في اختبار مهارات الفهم القرائي ٢٠٪ من العينة الاستطلاعية.

ومما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في ضعف مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ونظرًا لقلة الدراسات التي تناولت القراءة التشاركية وأثرها على تنمية مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على حد علم الباحث، وما أكدته نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها، ونتائج الدراسة الاستطلاعية، وخبرة الباحث في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ فإنه توجد حاجة ماسة لإجراء البحث الحالي؛ بهدف بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على مدخل القراءة التشاركية وقياس فاعليته على تنمية مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

أسئلة البحث:

سعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟
٢. ما البرنامج التعليمي المقترح القائم على مدخل القراءة التشاركية في تدريس اللغة العربية المناسب لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟
٣. ما فاعلية استخدام البرنامج المقترح القائم على مدخل القراءة التشاركية في تنمية مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى:

١. إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
٢. بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على مدخل القراءة التشاركية في تدريس اللغة العربية مناسب لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
٣. التعرف على فاعلية استخدام البرنامج المقترح القائم على مدخل القراءة التشاركية في تنمية مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

أهمية البحث:

يتوقع أن تتمثل أهمية البحث في الآتي:

أولًا: الأهمية النظرية وتتمثل في:

١. تقديم برنامج مقترح قائم على مدخل القراءة التشاركية قد يفيد في تنمية مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
٢. إثراء المكتبة العلمية المتعلقة بتعليم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
٣. يفتح الآفاق للباحثين في إجراء بحوث تُعنى باستخدام مدخل القراءة التشاركية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية وتتمثل في:

١. تزويد مخططي مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بقائمة بمهارات الفهم القرائي تناسب هذه الفئة، يمكن تضمينها في مناهج تعليم اللغة العربية وأنشطتها.
٢. يُقدم لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبارًا في تلك المهارات، للاسترشاد بها عند تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها.

٣. تقديم دليل علمي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها يتضمن مجموعة من الإجراءات التدريسية التي قد تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام البرنامج المقترح القائم على مدخل القراءة التشاركية.

مصطلحات البحث:

القراءة التشاركية:

القراءة لغة: يقال قرأ يقرأ قراءة وقرأت الشيء أي جمعته وضممت بعضه إلى بعض (ابن منظور، ٢٠٠٤). والقراءة اصطلاحًا: يعرفها مهدي (٢٠١٩) بأنها: «عملية عقلية تشاركية ثقافية اجتماعية يتم من طريقها قراءة المادة المطبوعة وفهم معانيها ومضمونها وتفسيرها والاستفادة منها» (ص ٤١).

أما القراءة التشاركية فيعرفها القضاة (٢٠١٩) بأنها: «مجموعة من الإجراءات التعليمية التي يقوم بها الطلاب في عملية تشاركية بعضهم مع بعض في مجموعات متنوعة؛ لتناول النص الأدبي خلال مراحل قراءة النص؛ لفهم مدلولاته وتذوق جماله» (ص ١٥).

ويعرف الباحث مدخل القراءة التشاركية إجرائياً بأنه: مدخل تعليمي قائم على النظرية البنائية الاجتماعية يتضمن مجموعة من الإجراءات والخطوات لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، يقوم على التعاون بين متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها فيما يقرؤونه، من أجل تحليل النص المقروء، وفهم أفكاره ومعانيه، وفق خطوات وإجراءات تشاركية يقوم بها المتعلمون من خلال الأنشطة المقروءة المعدة لذلك، لتسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي، وتقاس فاعليته بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارات الفهم القرائي، المعدّ من قبل الباحث.

مهارات الفهم القرائي:

المهارة في اللغة: الحِذق فِي الشَّيْءِ وَالْمَاهِرُ: الْحَاذِقُ بِكُلِّ عَمَلٍ (ابن منظور، ٢٠٠٤، ص ١٨٤).

وتعرف الشديفات وأبو النادي (٢٠١٧) الفهم القرائي بأنه: «القدرة على فهم الأفكار الواردة في النص المقروء، وإدراك الروابط بينها وتحليلها إلى أفكار فرعية لإدراك الهدف من المقروء» (ص ٣٢٧).

وتُعرف إرشيد (٢٠٢٢) مهارات الفهم القرائي بأنها: «مجموعة العمليات العقلية التي يقوم بها الطلبة مستخدمين خبراتهم القرائية السابقة، وما يتضمنه النص المقروء أو المسموع؛ للوصول إلى المعاني والأفكار في النص المقروء، والمتمثلة في مستويات الفهم الحرفي، والاستنتاجي، والناقد» (ص ٩٢).

ويعرف الباحث مهارات الفهم القرائي إجرائيًا بأنها: قدرة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على التفاعل مع النص المقروء، وعلى سبر أغواره وتحليل ألفاظه وفقراته، للوصول إلى أفكاره الرئيسة، ومعانيه الدقيقة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار الفهم القرائي المعد من قبل الباحث.

متعلمو اللغة العربية الناطقون بغيرها:

يقصد بهم الأفراد الذين لغتهم الأصلية ليست اللغة العربية، ويلتحقون بأحد البرامج التي تعلم اللغة العربية، ومنها معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى.

حدود البحث:

يقتصر البحث على الحدود الآتية:

١. عينة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها الدارسين بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة أم القرى، حيث حُددت مشكلة البحث، وأُجريت الدراسة الاستطلاعية.

٢. مهارات الفهم القرائي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، في ضوء آراء المحكمين.

٣. طُبق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

٤. وحدة «الكتب السماوية» في كتاب «تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها» لطلاب المستوى الرابع الدارسين بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة أم القرى طبعة ١٤٤٣هـ؛ لاشتمالها على النصوص القرائية التي تمثل مجال البحث بما يناسب مهارات الفهم القرائي.

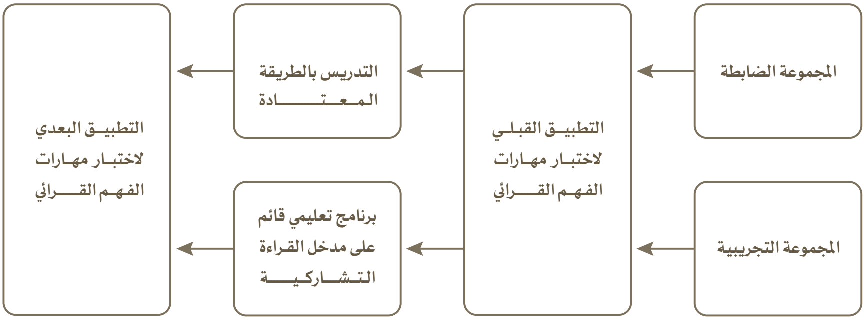
منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهجين الآتيين:

- المنهج الوصفي في جمع أدبيات البحث، فهو منهج وصفي مسحي من حيث وصف الواقع ومعطياته.
- المنهج شبه التجريبي، حيث استخدم الباحث أحد تصميمات المنهج شبه التجريبي، المعروف بتصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة؛ والشكل (١) يوضح خطوات التصميم التجريبي للبحث:

شكل ١

التصميم التجريبي للبحث



مجتمع البحث:

شمل مجتمع البحث جميع طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى والبالغ عددهم (٢١٠) طلاب، في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤٤هـ.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٣٢) طالبًا من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى اُختيروا بالطريقة القصدية؛ لأنهم يمثلون جميع طلاب المستوى الرابع الذي أجري فيه البحث، وهو المستوى الدراسي الأعلى الممكن تطبيق إجراءات البحث عليه، كما أنهم لم يتعرضوا لأي برنامج تعليمي آخر حتى يتم ضبط المتغيرات الدخيلة لديهم؛ مما يعطي فرصة أكبر في قياس فاعلية تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها باستخدام البرنامج التعليمي المقترح ودوره في تنمية مهارات الفهم القرائي.

أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث أعدَّ الباحث اختبار مهارات الفهم القرائي الهادف إلى قياس مستوى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مهارات الفهم القرائي المراد تنميتها باستخدام البرنامج المقترح القائم على مدخل القراءة التشاركية، وصِيغَ (٣٦) سؤالًا من نوع الاختيار من متعدد، مع مراعاة دقة الأسئلة ووضوحها ومناسبتها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ بحيث تقيس مهارات الفهم القرائي لديهم، والبالغ عددها (١٢) مهارة بواقع ثلاثة أسئلة لكل مهارة.

د. **ضبط الاختبار (صدق المُحكمين):**

اعتمد الباحث على صدق المحكمين؛ للتحقق من صدق اختبار مهارات الفهم القرائي حيث عُرض على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وفي مجال القياس والتقويم؛ لاستطلاع آرائهم وفي ضوء ذلك، رُوجِعت فقرات الاختبار، وأُجريت بعض التعديلات عليها، لتتناسب مع هدف الاختبار الذي وضع من أجله.

هـ. **صدق الاتساق الداخلي:**

نظرًا لصغر حجم عينة الدراسة الاستطلاعية، قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار بحساب معاملات ارتباط سبيرمان للرتب (Spearman's rho)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول ٢

معاملات ارتباط سبيرمان لقياس الاتساق الداخلي والبنائي للاختبار

المستوى	رقم المهارة	ارتباط المهارة مع المستوى	ارتباط المهارة مع الدرجة الكلية	ارتباط المستوى مع الدرجة الكلية
الفهم الحرفي	١	**٠,٨٨٨	**٠,٨٧١	**٠,٨١٢
	٢	**٠,٨٨٨	**٠,٨٧١	
	٣	**٠,٧٧٧	*٠,٥٦٠	
	٤	**٠,٨٨٨	**٠,٨٧١	
	٥	**٠,٨٨٨	**٠,٨٧١	
	٦	**٠,٨٣٩	**٠,٨٢٣	
	٧	**٠,٨٤٠	**٠,٧٣١	
	٨	**٠,٨٣٩	**٠,٨٢٣	
	٩	**٠,٨٥٦	**٠,٦٥٠	
	١٠	**٠,٨٨٨	**٠,٨٧١	
	١١	**٠,٨٣٩	**٠,٨٢٣	
	١٢	**٠,٨٣٩	**٠,٨٢٣	

المستوى	رقم المهارة	ارتباط المهارة مع المستوى	ارتباط المهارة مع الدرجة الكلية	ارتباط المستوى مع الدرجة الكلية
الفهم الاستنتاجي	١	**٠,٨٣١	**٠,٨٥٦	**٠,٩٧٧
	٢	**٠,٧١٩	**٠,٧١٣	
	٣	*٠,٥١٢	*٠,٥٠٤	
	٤	**٠,٨١٦	**٠,٨٥٦	
	٥	**٠,٨٣١	**٠,٨٥٦	
	٦	**٠,٧٥٣	**٠,٧٠٠	
	٧	*٠,٥٤٣	*٠,٥٨٦	
	٨	**٠,٦٥٥	*٠,٦١٨	
	٩	*٠,٥٤٧	*٠,٥٠٢	
	١٠	**٠,٧٦٧	**٠,٨٠٨	
	١١	**٠,٧٨٥	**٠,٧٩٤	
	١٢	**٠,٧٢٢	**٠,٧٣١	

المستوى	رقم المهارة	ارتباط المهارة مع المستوى	ارتباط المهارة مع الدرجة الكلية	ارتباط المستوى مع الدرجة الكلية
الفهم الناقد	١	**٠,٧٩١	**٠,٧٥٨	**٠,٩٦٨
	٢	**٠,٧٩٤	**٠,٨٥٦	
	٣	*٠,٥١٢	*٠,٥٤٥	
	٤	**٠,٧٠٩	**٠,٦٩٢	
	٥	**٠,٨٢٦	**٠,٧٦٣	
	٦	*٠,٦٠٢	*٠,٥٨٢	
	٧	**٠,٦٩٨	*٠,٦٣٤	
	٨	*٠,٥١٠	*٠,٥٥٦	
	٩	*٠,٥١٤	**٠,٦٨٢	
	١٠	**٠,٨٥٧	**٠,٨٢٥	
	١١	**٠,٦٧٠	**٠,٧٣١	
	١٢	**٠,٧٣٢	**٠,٧٠٠	

**** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١)**

***الارتباط دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)**

يوضح الجدول السابق رقم (٢) معامل ارتباط سبيرمان للرتب بين كل مهارة من مهارات الاختبار وبين المستوى المنتمية إليه وبين الدرجة الكلية للاختبار، وكذلك درجة ارتباط المستويات بالدرجة الكلية للاختبار، وتشير النتائج إلى أن جُل العبارات حققت ارتباطًا دالًا إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وبعضها حقق ارتباطًا دالًا إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على أن جميع المهارات المكونة للاختبار متسقة مع المستويات المنتمية إليها، ومع الاختبار كاملًا، وأن الاختبار يتمتع بدرجة صدق عالية، تجعله صالحًا للتطبيق الميداني.

أ. **ثبات الاختبار:**

لقياس ثبات الاختبار للعينة الاستطلاعية اعتمد الباحث على معادلة كودر ريتشاردرسون (٢٠) لحساب معامل ثبات الاختبار والتي تعتمد على تحليل الإجابات على البنود وحساب تبايناتها، وتستخدم عندما تكون درجات الاختبار (صفر، واحد)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول ٣

معامل ثبات كودر ريتشاردرسون للاختبار

م	المستوى	عدد البنود	معامل ثبات كودر ريتشاردرسون
١	الفهم الحرفي	١٢	٠,٩٧٨
٢	الفهم الاستنتاجي	١٢	٠,٩٣٢
٣	الفهم الناقد	١٢	٠,٩٣٤
معامل الثبات الكلي		٣٦	٠,٩٨١

توضح النتائج في الجدول السابق رقم (٣) معامل ثبات كودر ريتشاردرسون وتشير النتائج إلى أن قيم معامل الثبات للمستويات تراوحت بين (٠,٩٣٢، ٠,٩٧٨)، في حين بلغ معامل الثبات الكلي للاختبار (٠,٩٨١)، وهي معاملات ثبات مرتفعة تشير إلى أن الاختبار ثابت ويعطي نفس النتائج أو نتائج متقاربة إذا أُعيد تطبيقه أكثر من مرة على نفس الأفراد وفي نفس الظروف.

أساليب البحث الإحصائية:

لتحديد أساليب المعالجة الإحصائية التي اُتبعت لمعالجة البيانات، - خاصة أن حجم عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة صغير- مما يعطي احتمالية

أكبر بتشتت البيانات وعدم اعتداليتها، لذلك أجرى الباحث اختبار شابيرو ويلك لبيان اعتدالية التوزيع الطبيعي للبيانات، فإذا كانت قيم مستوى المعنوية أقل من (٠,٠٥) فإنَّ هذا يدلّ على أنَّ البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، ويجب استخدام الاختبارات اللامعلميّة، والجدول التالي، يوضح اختبار شابيرو ويلك للتطبيق البعدي للاختبار، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: اختبار مهارات الفهم القرائي:

جدول رقم ٤

اختبار (Shapiro–Wilk) لتحديد اعتدالية التوزيع الطبيعي لدرجات الطلاب في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي

المهارة	المجموعة	الإحصائي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفهم الحرفي	التجريبية	٠,٧٣٢	١٦	٠,٠٠٠**
	الضابطة	٠,٩٣٦	١٦	٠,٣٠٠
الفهم الاستنتاجي	التجريبية	٠,٨٠٩	١٦	٠,٠٠٤**
	الضابطة	٠,٩٠٥	١٦	٠,٠٩٧
الفهم الناقد	التجريبية	٠,٨٥٦	١٦	٠,٠١٦*
	الضابطة	٠,٨٩٩	١٦	٠,٠٧٩
الدرجة الكلية للاختبار	التجريبية	٠,٧٨٦	١٦	٠,٠٠٢**
	الضابطة	٠,٩٣٩	١٦	٠,٣٣٣

**** دال عند مستوى (٠,٠١) * دال عند مستوى (٠,٠٥)**

من الجدول السابق يتضح أنَّ بعض قيم مستويات الدلالة لاختبار شابيرو – ويلك (Shapiro–Wilk) والمقابلة لبعض المهارات جاءت أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)؛ إلا أن

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

بعض المهارات جاءت دالة عند مستوى (٠,٠٥) أو مستوى (٠,٠١) مما يوضح عدم اعتدالية التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة، وعليه سيعتمد الباحث على الاختبارات اللامعلمية.

وبناءً على ما سبق؛ فقد اتبع البحث الأساليب الإحصائية الآتية:

١. معامل ارتباط (سبيرمان) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي والبنائي لفقرات الاختبار.

٢. المتوسط الحسابي (Mean) للمقارنة بين درجات الطلاب.

٣. معادلة كودر ريتشاردرسون (٢٠) لحساب معامل ثبات الاختبار.

٤. الاختبار اللامعلمي مان وتني (Man-Witney U) بديلًا عن اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T Test)، لبيان دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لأداة الدراسة.

٥. الاختبار اللامعلمي ولكوكسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) بديلاً عن اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Sample T test)، لبيان دلالة الفروق في متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لأداة الدراسة.

٦. اختبار شابيرو ويلك للتأكد من اعتدالية التوزيع الطبيعي للبيانات، حيث يُعرف اختبار شابيرو ويلك بمناسبته لاختبار اعتدالية بيانات العينات الصغيرة التي تقل عن (٥٠).

٧. معامل بلاك للكسب المعدل(Modified Blake's Gain Ratio): لبيان فاعليَّة البرنامج المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي؛ حيث يشير بلاك إلى أنه إذا كانت نسبة الكسب المعدل تقع بين الصفر والواحد الصحيح (صفر - ١) فإنه يمكن الحكم بعدم فاعليَّة البرنامج، مما يعنى أن أفراد عينة الدراسة المتعرضين للبرنامج لم يتمكنوا من بلوغ نسبة (٥٠٪) من الكسب المتوقع، أما إذا زادت نسبة الكسب عن الواحد الصحيح ولم تتعد (١,٢)، فهذا يعني أن نسبة

الكسب المعدل وصلت إلى الحد الأدنى من الفاعليَّة، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح حقق فاعليَّة مقبولة، ولكن إذا تعدت نسبة الكسب (١,٢)، فهذا يعنى أن نسبة الكسب المعدل وصلت إلى الحد الأقصى للفاعليَّة، وهذا يدل على أن البرنامج حقق فاعليَّة عالية. (الوكيل والمفتي، ١٩٩٦، ص٣٠٠).

٨. معادلة (r) لحساب حجم الأثر لاختبار ويلكوكسون، حيث تستخدم معادلة (r) لبيان حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع وتعرف بمناسبتها لاختبار ولكوكسون البديل اللامعلمي لاختبار (ت) للعينات المترابطة.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

١. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث: «ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟»، أُعدت قائمة بمهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وتمثلت الصورة النهائية لقائمة المهارات في ثلاثة مستويات رئيسة، اندرج تحت كل مستوى مجموعة من المهارات، تُمثل (١٢) مهارة، وهي:

مهارات الفهم الحرفي:

١. تحديد معنى الكلمة من خلال السياق.
٢. تحديد مرادف بعض الكلمات التي وردت في النص.
٣. تحديد مضاد بعض الكلمات التي وردت في النص.

مهارات الفهم الاستنتاجي:

١. استنتاج الحقائق الواردة في النص.
٢. استنتاج الأفكار الرئيسة للموضوع.
٣. استنتاج الأفكار الفرعية للنص.
٤. اقتراح عنوان مناسب للنص.
٥. استنتاج علاقات السبب والنتيجة في النص.

هذه الطبعة إهداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

مهارات الفهم الناقد:

١. إبداء الرأي في النص المقروء.

٢. التمييز بين ما يتصل بأفكار النص وما لا يتصل به.

٣. إصدار حكم على ما يتضمنه النص المقروء.

٤. الحكم على الأدلة والبراهين الواردة في النص المقروء.

ومن خلال العرض السابق تمت الإجابة عن السؤال الأول.

٢. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث: «ما البرنامج التعليمي المقترح القائم على مدخل القراءة التشاركية في تدريس اللغة العربية المناسب لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟»، قام الباحث ببناء البرنامج المقترح القائم على مدخل القراءة التشاركية، وأُرسل في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها؛ للتأكد من صلاحية البرنامج المقترح للتطبيق.

وفي ضوء آراء المحكمين وملحوظاتهم، رُوجع البرنامج، وأُجريت بعض التعديلات والخروج بالصورة النهائية للبرنامج المقترح القائم على مدخل القراءة التشاركية بصورة تناسب متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

مفهوم البرنامج التعليمي القائم على مدخل القراءة التشاركية:

يُعرف الباحث البرنامج التعليمي القائم على مدخل القراءة التشاركية إجرائيًا بأنه: مجموعة من الأساليب والخطوات والأنشطة المخطط لها وفق أهداف محددة، تقوم على مدخل القراءة التشاركية وتهدف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

أسس بناء البرنامج التعليمي المقترح القائم على مدخل القراءة التشاركية:

تتمثل أسس بناء البرنامج التعليمي المقترح القائم على مدخل القراءة التشاركية فيما يأتي:

١. الاستفادة من مبادئ النظرية البنائية في إعداد البرنامج التعليمي المقترح.

٢. تقديم المعارف والخبرات التعليمية بما يتفق مع طبيعة القراءة التشاركية وخصائص متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٣. التركيز على التدريس التبادلي والتعلم التعاوني والتفاعل بين أفراد المجموعة للوصول إلى الفهم القرائي.

٤. مراعاة ميول وخصائص متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٥. الاهتمام ببيئة التعلم الجاذبة التي تساعد على خلق جو من التفاعل والتعاون بين الطلاب.

٦. تنويع أساليب التقويم في جميع مراحل البرنامج التعليمي المقترح حيث يشمل التقويم القبلي والتقويم البنائي والتقويم الختامي، والاهتمام بالتغذية الراجعة.

٧. تدريب الطلاب على مهارات التحليل والاستنتاج والنقد من خلال أنشطة متنوعة تجذب الطلاب وتنمي فيهم تعزيز تلك المهارات.

إستراتيجيات القراءة التشاركية:

حتى يستطيع المعلم استخدام مدخل القراءة التشاركية استخدامًا أمثل لابد أن يراعي اختيار الإستراتيجيات والطرق التي تسهم في الوصول إلى تحقيق الأهداف، ولعل الباحث يشير إلى أهم إستراتيجيات مدخل القراءة التشاركية وذلك كما يلي:

أولاً/ إستراتيجية العرض التمهيدي:

أشارت رولا حسن (٢٠١٨) إلى أن هذه الإستراتيجية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمنهج القراءة التشاركية، وتعني تنشيط المعرفة السابقة والتنبؤ، وتتم قبل قراءة النص، إذ يتم في البداية القيام بالتنبؤ والاتصال بالخبرات السابقة والربط بينها وبين المعرفة

هذه الطبعة إهداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

المكتسبة من النص المقروء، مما يولد لدى الطلاب الرغبة في القراءة الفعالة ويؤكد ذلك الرومي (ALroomy, 2013) بأن إستراتيجية العرض الأولي تساعد الطلاب في استحضار ما يعرفونه سابقًا عن النص، وصنع التوقعات التي ربما يحتويها النص المقروء، كما تزيد هذه الإستراتيجية من دافعية الطلاب لقراءة النص، وتربط بين خبراتهم السابقة واللاحقة.

ويؤكد على أهمية هذه الإستراتيجية عبدالباري (٢٠١٦) الذي أشار للإجراءات التي تستخدم فيها وهي: قراءة العناوين الرئيسة في الموضوع، وقراءة الصور أو المخططات، والتفكير في المعاني المضمنة في العناوين الرئيسة أو الفرعية، والتركيز على الكلمات المفتاحية، وقراءة الفقرة الأولى من الموضوع، ومن ثم يعقب ذلك مناقشة الطلاب لما تعلموه من الموضوع.

ثانيًا/ إستراتيجية تحديد العناصر الصعبة:

تستهدف هذه الإستراتيجية تدريب الطلاب على مراقبة الفهم، والتعلم الذاتي، وتنمية مهارات ما وراء المعرفة، وتدريبهم على فهم الكلمات والمفاهيم الصعبة الواردة في النص المقروء، وتحديد الفكرة التي تستعصي على الفهم لديهم.

وترى رولا حسن (٢٠١٨) أن على المعلمين الانتباه لما يلعبه تطور المفردات في النص المقروء بالنسبة للكلمات غير المفهومة عند من تعطل الاستيعاب لديهم، لأن في ذلك تأثيرًا مباشرًا على استيعابهم للنص المقروء، وهذا يقود إلى ضرورة اهتمام المعلمين بنوعية المفردات التي تدرس وكيفية تدريسها، فيمكن تدريس هذه الإستراتيجية للطلاب من بداية العام الدراسي، واستخدامها في سياقات مختلفة.

ثالثًا/ إستراتيجية تحديد جوهر الموضوع:

الهدف من هذه الإستراتيجية كما يشير كلينجر وأليجن (Klingner, & Alison, 2007) هو تدريب الطلاب على تحديد الفكرة الرئيسة في النص القرائي، وصياغتها بلغتهم

الخاصة، واستبعاد التفاصيل غير الضرورية من الموضوع، وعليه فإن دور الطلاب في هذه المرحلة هو التدرب على تحليل المعلومات الواردة في النص المقروء تحليلًا يقوم على مسح عدد كبير من الفقرات الواردة فيه للوقوف على الكلمة التي تمثل المفهوم الرئيس أو تحديد الفكرة الأكثر أهمية.

رابعًا/ إستراتيجية التلخيص أو الخاتمة:

تتم هذه الإستراتيجية بعد الانتهاء من القراءة، كما يشير غراب (Ghorab, 2013) وهي عبارة عن توليد ورد على الأسئلة فيما يقرؤه الطلاب، إضافة إلى اختصار الأفكار الأساسية الموجودة في النص، وتهدف إلى تحسين مستوى معرفة الطلاب وفهمهم وتذكرهم لما يقرؤونه.

والهدف من هذه الإستراتيجية كما يشير غراب (Grabe, 2009) هو تدريب الطلاب على فهم الموضوع وتنمية الذاكرة من خلال تلخيص النص المقروء، ومن خلال صياغة مجموعة من الأسئلة حول الأفكار الرئيسة التي وردت في النص، ثم البحث عن إجابة لهذه الأسئلة فإذا تمكن الطالب من الإجابة عن هذه الأسئلة فهذا مؤشر إيجابي لصياغة السؤال وإلا فالعكس صحيح.

ويتفق كارابوغا (Karabuga, 2012)، وزهران (٢٠١٨)، ورولا حسن (٢٠١٨)، والقضاة (٢٠١٩)، مع ما ذُكر من أهمية الإستراتيجيات الأربع عندما أشاروا إلى أن تطبيق هذه الإستراتيجيات يسهم في تنمية قدرة الطلاب على استيعاب النصوص القرائية المقدمة لهم في مواقف التعلم، من خلال طرح الأسئلة والمراجعة والتقويم.

ويستنتج الباحث أن هذه الإستراتيجيات من خلال تركيزها على جهد الطالب، فإنها تجعله باحثًا في خبايا النص، وفاحصًا لفقراته، مما يسهم في زيادة دافعيته لفهم النص، من خلال ما يقوم به من عمليات التحليل والربط والتفسير، واستحضاره لخبراته السابقة، وربطها بتعلمه الجديد.

هذه الطبعة إهداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

مراحل وخطوات البرنامج التعليمي المقترح القائم على مدخل القراءة التشاركية:

يقوم البرنامج التعليمي المقترح القائم على مدخل القراءة التشاركية على المراحل والخطوات الإجرائية الآتية:

١. **مرحلة الاستعداد والتدريب:**

وتكون هذه المرحلة قبل البدء بالقراءة، وتتضمن مجموعة من الخطوات التي تحققها إستراتيجية العرض التمهيدي من خلال ما يلي:

- تقسيم الطلاب إلى مجموعات تعاونية تضم كل مجموعة من ٣-٥ طلاب، مع الحرص على تنوع مستوياتهم الدراسية.
- تحديد الأهداف المراد تحقيقها، وتهيئة الطلاب على أخذ فكرة عامة عن النص القرائي.
- عرض النص القرائي، وتشجيع الطلاب على قراءته قراءة صامتة، والتأمل في محتواه.
- تكليف الطلاب بالقيام بعصف ذهني لمعرفة خبراتهم السابقة عن موضوع النص، ومشاركتها مع المجموعات الأخرى.
- تقديم نموذج للطلاب يبين المعلم فيه كيفية استخدام مراحل القراءة التشاركية للوصول إلى فهم النص القرائي.
- شرح كيفية تطبيق إستراتيجيات القراءة التشاركية وتدريب الطلاب على استخدامها.
- تدريبهم على التنبؤ بما سيتم تعلمه من معارف جديدة حول عنوان النص.

٢. **مرحلة الممارسة الموجهة:**

وتكون هذه المرحلة أثناء القراءة، وتتضمن ما يلي:

- توزيع الأدوار بين أفراد المجموعة، وتوجيه قائد المجموعة لأحدهم بقراءة النص قراءة جهرية.

- عرض النص القرائي أمام الطلاب، ومناقشتهم في المفردات والألفاظ والأفكار الرئيسة والفرعية للنص القرائي.
- توجيه الطلاب إلى استخدام إستراتيجيات القراءة التشاركية.
- تشجيع الطلاب وحثهم على تحفيز بعضهم بعضًا؛ للخروج بنتائج إيجابية وتدوينها لعرضها أمام زملائهم.

٣. **مرحلة استخلاص الأفكار والوصول للفهم:**

وتكون هذه المرحلة أثناء القراءة، وتتضمن القيام بمجموعة من الإجراءات التي تحققها إستراتيجية التلخيص وذلك باتباع الإجراءات الآتية:

- توجيه الطلاب إلى نقد الأفكار والآراء التي وصلوا إليها، وإبداء رأيهم حولها.
- تدريب الطلاب على إعادة صياغة الأفكار التي وصلوا إليها بأسلوبهم الخاص.
- تدريب الطلاب على تلخيص محتوى ما سيتم مناقشته فيما بينهم.
- حث الطلاب على عقد جلسات حوارية تشاركية للنقاش حول ما تم الوصول إليه للوصول إلى الفهم القرائي.
- مواءمة ما تم اكتسابه من معارف جديدة مع الخبرات السابقة.

٤. **مرحلة التقويم:**

وهذه المرحلة مستمرة في جميع المراحل السابقة وتتضمن ما يلي:

- التقويم القبلي؛ للتعرف على خبرات الطلاب السابقة حول موضوع النص.
- التقويم البنائي: وذلك في كل مرحلة من مراحل البرنامج المقترح، ويتمثل في الأسئلة التبادلية بين المعلم ومجموعات التعلم التعاوني، وبين الطلاب أنفسهم.
- التقويم الختامي: ويكون في نهاية مراحل البرنامج المقترح؛ للتأكد من مدى فاعليته، ومدى تحقق الأهداف المنشودة.

دور المعلم في البرنامج التعليمي المقترح القائم على مدخل القراءة التشاركية:

- توجيه الطلاب وإرشادهم في كيفية استخدام إستراتيجيات القراءة التشاركية وتسهيل التعلم لهم.
- كيفية إدارة الموقف التعليمي إدارة ذكية، بحيث يوجه المتعلمين نحو الهدف، وهذا يتطلب منه الإلمام بمهارات مهمة تتصل بطرح الأسئلة، وإدارة المناقشات، وتصميم المواقف التعليمية المشوقة والمثيرة.
- التوضيح والشرح المباشر لإستراتيجيات القراءة التشاركية، وتعريف الطلاب بمفهوم القراءة التشاركية وأهميتها، وكيفية استخدامها.
- تعريف الطلاب بمهارات الفهم القرائي بجميع مستوياتها قبل عملية التدريس.
- تقديم نموذج تطبيقي في كيفية استخدام إستراتيجيات القراءة التشاركية، وتطبيقها في فهم النصوص القرائية.
- التدريب والممارسة، حيث يقدم المعلم بعض الأنشطة التي يطبق خلالها الطلاب القراءة التشاركية في مجموعات تعاونية.
- تعزيز أداء الطلاب وتحفيزهم وتشجيعهم لإتقان إستراتيجيات القراءة التشاركية وتطبيقها في فهم النصوص القرائية.
- تقويم أداء الطلاب في استخدام إستراتيجيات القراءة التشاركية، وتقويم مدى فهمهم للنصوص القرائية.

دور الطالب في البرنامج التعليمي المقترح القائم على مدخل القراءة التشاركية:

يعمل الطلاب في مجموعات تعاونية صغيرة، ويخصص لكل طالب داخل مجموعته تنفيذ دور محدد، ومن هذه الأدوار ما يلي:

- **القائد:** يقوم أحد المتعلمين بقيادة المجموعة لتنفيذ المهام المطلوبة منهم في القراءة التشاركية عن طريق توجيه أفراد المجموعة إلى ما يقرؤونه من خلال تطبيق الإستراتيجيات الملائمة.

- **خبير تحديد العناصر الصعبة:** ويقوم بتوزيع مجموعة من البطاقات على زملائه تساعدهم في تحديد معاني المفردات والمفاهيم الصعبة.
- **المشجع:** هو الشخص الذي يقوم بالتواصل مع أفراد المجموعة؛ لتشجيعهم على القراءة والمشاركة في الحوارات التي تدور حول الموضوع، والتأكد من أن كل طالب يشارك مشاركة إيجابية، وأن مشاركتهم تتم في الوقت المحدد والمناسب، ويقدم تغذية راجعة عن أداء المجموعة.
- **المقرر:** الذي يكتب تقريرًا عن الأفكار التي طرحتها المجموعة التعاونية، وأهم الأسئلة المفضلة التي تمكنت هذه المجموعة من توليدها وطرحها.
- **المؤقت:** الذي يحدد زمن تناول كل مهمة من مهام القراءة التشاركية في ضوء الزمن المحدد لها.

محتوى التعلم وفق البرنامج التعليمي المقترح القائم على مدخل القراءة التشاركية:

يتطلب محتوى التعلم وفق البرنامج التعليمي المقترح القائم على مدخل القراءة التشاركية توفر ما يلي:

١. ملاءمة محتوى التعلم والنصوص القرائية لخصائص متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٢. تنوع المحتوى ليراعي قدرات الطلاب على الفهم الحرفي والاستنتاجي والناقد.

٣. تنظيم المحتوى بطريقة متسلسلة تساعد الطلاب على استدعاء الخبرات المعرفية السابقة، وربطها بالخبرات والمعارف الجديدة.

٤. تنوع الأنشطة التي تراعي تعدد بيئات الطلاب، وتسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي.

٥. تنظيم مواضيع المحتوى في شكل أنشطة ومشاريع مرتبطة ببيئة المتعلمين اليومية تسهم في تنمية مهارات الفهم الحرفي والاستنتاجي والناقد.

أساليب التقويم في البرنامج التعليمي المقترح القائم على مدخل القراءة التشاركية:

يستخدم البرنامج التعليمي المقترح القائم على مدخل القراءة التشاركية أساليب تقويم متنوعة عند تدريس النصوص القرائية وفق الإجراءات الآتية:

١. التقويم القبلي؛ للتعرف على الخلفية المعرفية السابقة لدى المتعلمين قبل البدء بالتعلم الجديد.

٢. التقويم البنائي، ويحتوي على الأسئلة التبادلية بين المعلم ومجموعات التعلم التعاوني،وبين المتعلمين أنفسهم،وذلك في كل مرحلة من مراحل البرنامج المقترح.

٣. التقويم الختامي، ويكون في نهاية مراحل البرنامج المقترح؛ للتأكد من مدى فاعليته، ومدى تحقق الأهداف المنشودة.

٣. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، والتحقق من صحة فروضه:

نَصَّ السؤال الثالث للبحث على: «ما فاعلية استخدام البرنامج المقترح القائم على مدخل القراءة التشاركية في تنمية مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟».

وقد نصت الفروض الإحصائية للإجابة عن هذا السؤال على:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

وللإجابة عن السؤال السابق، قام الباحث أولًا باختبار الفروض السابقة ثم تطرق للإجابة عن السؤال، وجاء ذلك على النحو التالي:

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول:

نص الفرض الأول على « توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي»، وللتحقق من صحة الفرض السابق وتعرُّف ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، استخدم الباحث اختبار مان وتني (Man-Witney U) بديلاً عن اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T Test)، لبيان دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول والشكل التاليين:

جدول رقم ٥

اختبار (مان وتني) لبيان دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي

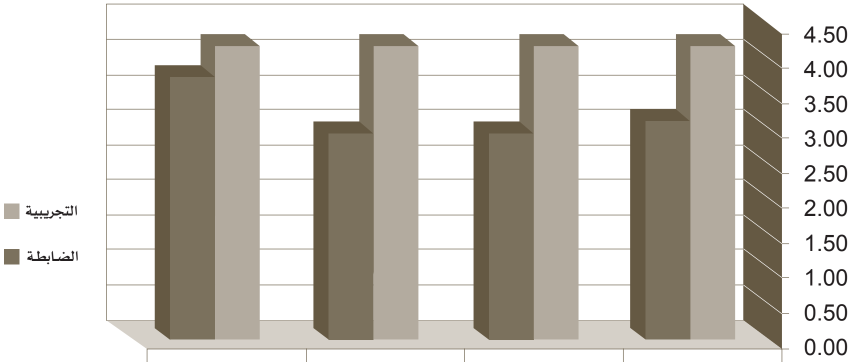
المهارة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان وتني (U)	Z	مستوى الدلالة	مربع إيتا (η٢)	حجم الأثر
الفهم الحرفي	التجريبية	١٦	٢٢,٠٣	٣٥٢,٥٠	٣٩,٥٠٠	٣,٤٢٨-	**٠,٠٠١	٠,٧٣٥	كبير
	الضابطة	١٦	١٠,٩٧	١٧٥,٥٠					
الفهم الاستنتاجي	التجريبية	١٦	٢٣,٠٠	٣٦٨,٠٠	٢٤,٠٠٠	٤,٠٠٨-	**٠,٠٠٠	١,٠٠٤	كبير
	الضابطة	١٦	١٠,٠٠	١٦٠,٠٠					
الفهم الناقد	التجريبية	١٦	٢٢,٣٨	٣٥٨,٠٠	٣٤,٠٠٠	٣,٦٣٤-	**٠,٠٠٠	٠,٨٢٥	كبير
	الضابطة	١٦	١٠,٦٣	١٧٠,٠٠					
الدرجة الكلية للاختبار	التجريبية	١٦	٢٣,٠٦	٣٦٩,٠٠	٢٣,٠٠٠	٤,١٣٥-	**٠,٠٠٠	١,٠٦٨	كبير
	الضابطة	١٦	٩,٩٤	١٥٩,٠٠					

**فرق دالة عند مستوى (٠,٠١).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

شكل رقم ٢

متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي



	المشاركة مع الآخرين	الفعالية	النشاط الطلابي	تحمل المسؤولية
التجريبية	4.22	4.20	4.17	4.15
الضابطة	3.15	2.99	2.96	3.78

يتضح من الشكل السابق رقم (٢) ارتفاع متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج المقترح مقارنة بمتوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، وذلك في جميع المهارات الفرعية لاختبار مهارات الفهم القرائي، وكذلك الدرجة الكلية، ويتأكد ذلك من نتائج جدول اختبار (مان وتني) السابق رقم (٥) الذي يبين أن جميع قيم مستوى الدلالة المقابلة لجميع المهارات الفرعية في اختبار مهارات الفهم القرائي: (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد)، كذلك الدرجة الكلية؛ جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١)، وباستقراء الجدول يتضح أن متوسط الرتب للمجموعة التجريبية كان أعلى من متوسط رتب المجموعة الضابطة، مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

كما تراوحت قيمة مربع إيتا (η^2) من (٠,٧٣٥ إلى ١,٠٦٨)، وهي قيم أكبر من (٠,١٤) مما يدل على وجود أثر كبير ومهم تعليميًّا للبرنامج المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ومما سبق يتم قبول الفرض القائل بأنه « توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي» وأن هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج المقترح.

ثانياً: اختبار صحة الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.»

وللتحقق من صحة الفرض السابق وتعرُّف ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي، استخدم الباحث اختبار ولكوكسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) بديلًا عن اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired sample T test)، لبيان دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول والشكل التاليين:

هذه الطبعة إهداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

جدول رقم ٦

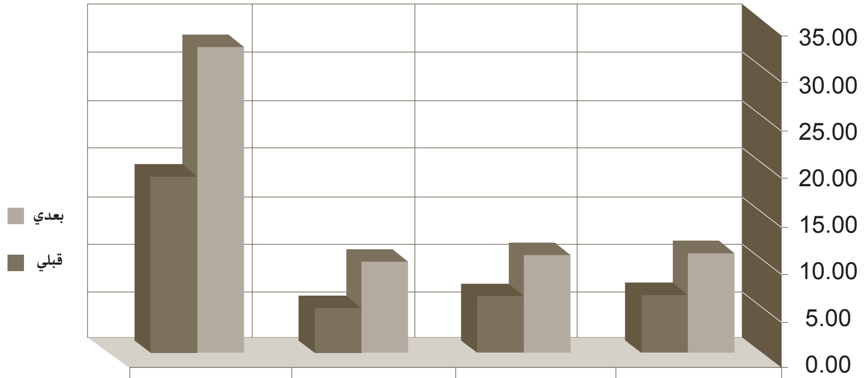
اختبار (ولكوكسون) لبيان دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي

المهارة	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر r	حجم الأثر
الفهم الحرفي	سالبة	٣[a]	٤,٦٧	١٤,٠٠	-٣,٩٠٠-	٠,٠٠٠**	٠,٩٧٥	كبير
	موجبة	٢١[b]	١٣,٦٢	٢٨٦,٠٠				
	متساوية	٨[c]						
	المجموع	٣٢						
الفهم الاستنتاجي	سالبة	٤[a]	٧,٣٨	٢٩,٥٠	-٣,٣١١-	٠,٠٠١**	٠,٨٢٧٧٥	كبير
	موجبة	١٩[b]	١٢,٩٧	٢٤٦,٥٠				
	متساوية	٩[c]						
	المجموع	٣٢						
الفهم الناقد	سالبة	٠[a]	٠,٠٠	٠,٠٠	-٤,٣٠١-	٠,٠٠٠**	١,٠٧٥٢٥	كبير
	موجبة	٢٤[b]	١٢,٥٠	٣٠٠,٠٠				
	متساوية	٨[c]						
	المجموع	٣٢						
الدرجة الكلية	سالبة	٢[a]	٣,٧٥	٧,٥٠	-٤,١٧٤-	٠,٠٠٠**	١,٠٤٣٥	كبير
	موجبة	٢٣[b]	١٣,٨٠	٣١٧,٥٠				
	متساوية	٧[c]						
	المجموع	٣٢						
**فروق دالة عند مستوى (٠,٠١)			a. التطبيق البعدي < التطبيق القبلي					

المهارة	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة	حجم الأثر r	حجم الأثر
			b. التطبيق البعدي > التطبيق القبلي					
			c. التطبيق القبلي = التطبيق البعدي					

شكل رقم ٣

متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي



	الدرجة الكلية	الفهم الناقد	الفهم الاستنتاجي	الفهم الحرفي
بعدي	33.06	10.50	11.19	11.38
قبلي	19.31	5.50	6.81	7.00

يتضح من الشكل السابق رقم (٣) تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي مقارنة بالتطبيق القبلي، ويتأكد ذلك باستقراء جدول رقم (٦) الذي يعرض نتائج اختبار ولكوكسون للعينات المترابطة، حيث تبين النتائج أن جميع قيم مستويات الدلالة لاختبار ولكوكسون والمقابلة لجميع المهارات

جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يوضح وجود فروق في متوسط الرتب في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي؛ وباستقراء الجدول نجد أن جميع الرتب الموجبة جاءت أكبر من السالبة عند طرح رتب التطبيق القبلي من التطبيق البعدي أي أن درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي جاءت أكبر من درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي مما يدل على وجود فروق في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي بشكل عام، وفي كل مهارة فرعية من هذه المهارات (الفهم القرائي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد).

كما بينت النتائج أن جميع قيم حجم التأثير (r) جاءت أكبر من ٠,٠٥ مما يدل على وجود أثر كبير ومهم تربويًا للبرنامج المقترح، ومما سبق يُقبل الفرض القائل بأنه « توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي».

وللإجابة عن السؤال السابق وتعرُّف فاعلية استخدام البرنامج المقترح القائم على مدخل القراءة التشاركية في تنمية مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، قام الباحث بحساب نسبة الكسب المعدل لبلاك، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم ٧

نتائج معامل بلاك للكسب المعدل لبيان فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى أفراد عينة البحث

المحور	متوسط درجات الاختبار البعدي	متوسط درجات الاختبار القبلي	النهاية العظمى	نسبة الكسب المعدل لبلاك	مستوى الفاعلية
الفهم الحرفي	١١,٣٨	٧,٠٠	١٢	١,٢٤	كبير
الفهم الاستنتاجي	١١,١٩	٦,٨١	١٢	١,٢١	كبير
الفهم الناقد	١٠,٥٠	٥,٥٠	١٢	١,١٩	متوسط
الدرجة الكلية	٣٣,٠٦	١٩,٣١	٣٦	١,٢١	كبير

توضح النتائج في الجدول السابق نتائج معامل بلاك للكسب المعدل لبيان فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل القراءة التشاركية في تنمية مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وتوضح النتائج أن البرنامج حقق مستوى فاعلية كبير عند مهارة الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، حيث تجاوزت نسبة الكسب المعدل لهذه المهارات النسبة التي حددها بلاك وهي: (١,٢٠)، مما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية هذه المهارات، في حين بينت النتائج أن البرنامج المقترح حقق فاعلية متوسطة بلغت (١,١٩) عند مهارة الفهم الناقد. وبشكل عام فقد تبين أن البرنامج حقق فاعلية كبيرة في تنمية مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، حيث بلغت نسبة الكسب المعدل لجميع المهارات (١,٢١).

مناقشة النتائج:

اتضح من نتائج البحث السابق عرضها، أن استخدام البرنامج التعليمي المقترح القائم على مدخل القراءة التشاركية، قد أدى إلى ارتفاع مستوى طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، مقارنةً بمستوى طلاب المجموعة الضابطة في المهارات نفسها، ويمكن تفسير النتائج ومناقشتها تبعًا لتسلسل أسئلتها على النحو الآتي:

١. توصل الباحث من خلال الإطار النظري، والدراسات السابقة، وآراء السادة المحكمين إلى قائمة تضمنت مجموعة من مهارات الفهم القرائي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، حيث جاءت قائمة المهارات مندرجة تحت ثلاثة مستويات، المستوى الحرفي وتُعبر مهاراته عن فهم المعاني الحقيقية المباشرة للكلمات التي ورد ذكرها صراحة في النص ومعرفة مرادفاتها ومضاداتها، وتُعبر مهارات المستوى الاستنتاجي عن قدرة المتعلم على استنتاج المعاني والأفكار التي لم تذكر صراحةً في النص، وفهم ما بين السطور، وأما مهارات الفهم الناقد فتقيس قدرة المتعلم على إصدار الأحكام على النص، وإبداء رأيه فيه والتمييز بين ما يتصل بأفكاره وما لا يتصل بها.

٢. أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: توصُّل البحث الحالي إلى بناء البرنامج التعليمي المقترح القائم على مدخل القراءة التشاركية بصورة تناسب متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ويأتي هذا البرنامج المقترح امتدادًا للدراسات السابقة ذات الصلة بالفهم القرائي كدراسة كل من: (الجنوبي ٢٠٢٠، والعزام ٢٠٢٠، وأحمد وأبو زامل ٢٠١٩، والحديد ٢٠١٩، والحربي ٢٠١٩، والطلحي ٢٠١٩، والأسمري ٢٠١٨، والشديفات ٢٠١٧، والحوامدة ٢٠١٦، والعموش والجهني ٢٠١٦، والفليت ٢٠١٦، وعبدالحميد ٢٠١٥، وهلال ٢٠١٥، والحديبي ٢٠١٣، و Ghorab 2013)، والدراسات السابقة ذات الصلة بالقراءة التشاركية كدراسة كل من: (العبدالعظيم ٢٠٢١، والعنزي ٢٠٢٠، والمنتشري ٢٠٢٠، والقضاة ٢٠١٩، ورولا حسن ٢٠١٨، والسرسي ٢٠١٧، وعبدالباري ٢٠١٦)، وأدبيات البحث التي استعراضتها الدراسة في الإطار النظري، وقد أسهمت كلها في البرنامج لتكون منطلقًا لبنائه.

٣. بينت نتائج الإجابة عن السؤال الثالث، ونتائج اختبار الفرضين الأولين من فروض البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي بعد تطبيق البرنامج.

مما يعني أن القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المجموعة التجريبية قد تأثر تأثرًا إيجابيًا بالبرنامج المقترح القائم على مدخل القراءة التشاركية، وأظهر فعالية عالية للبرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها لدى طلاب المجموعة التجريبية، مقارنة بمستوى طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في المهارات نفسها.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدد من الأسباب، ومنها:

- اعتماد البرنامج التعليمي المقترح القائم على مدخل القراءة التشاركية الذي اُستخدم في الأصل لتعلم اللغة الثانية، وهذا يتناسب مع متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، لأنه يعتمد على التدريس التبادلي والتعلم التعاوني والتفاعل بين أفراد المجموعة للوصول إلى الفهم القرائي، ويراعي ميول متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وخصائصهم، مما ساعد الطلاب على فهم أفضل للموضوع المقروء، واستدعاء المعلومات والخبرات السابقة عن الموضوع وهو ما ساعد على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج المقترح، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتلقَ أي مثيرات بل درست بالطريقة التقليدية في التعليم.
- التنوع في أساليب التقويم في جميع مراحل البرنامج التعليمي المقترح، حيث شملت التقويم القبلي والتقويم البنائي والتقويم الختامي والاهتمام بالتغذية الراجعة؛ مما أتاح مراقبة فهم طلاب المجموعة التجريبية وتقويم مدى النمو والتقدم الحادث في الفهم بكفاءة وفاعلية، وساعد المعلم في الوقوف على مواطن الخطأ لدى طلاب المجموعة التجريبية ومعالجتها، الأمر الذي طوَّر مهارات الفهم القرائي لطلاب المجموعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة التي قُومت بالطرق التقليدية.
- ساعد البرنامج المقترح في تنمية وعي الطلاب بعمليات قراءة النص، وإعادة ترتيب أفكاره، وتدريبهم على مهارات التحليل والاستنتاج والنقد وهي مهارات مهمة في تنمية مهارات الفهم القرائي، إذ تجعل الطالب يقوم مع زملائه في المجموعة على تحليل النص ومعرفة كل كلمة وردت فيه، وربط الكلمات بالسياقات التي وردت فيها مما جعل الطالب متمرسًا في سبر أغوار النصوص القرائية، واستنتاج المهارات الواردة فيه والقدرة على نقدها.
- شجع التعلم بالبرنامج المقترح طلاب المجموعة التجريبية على إبداء رأيهم حول النص، واستدعاء خبراتهم السابقة حول النص المقروء، وهذا كان

له الأثر الملموس الذي قد يعود إلى تقليد الطلاب لزملائهم الأكثر جرأة في المجموعة وهذا ما جعل الطالب يبحث في المصادر المتنوعة حتى يستطيع المشاركة وإبداء رأيه وفق أدلة قوية وحجج صحيحة؛ مما ساهم في تنامي مهارات الفهم القرائي لديهم.

- من خلال المناقشة الجماعية والتعلم التعاوني الذي يعتمد عليه البرنامج تمكن الطلاب من فهم النصوص بسهولة، وتمكنوا أيضًا من العثور على المعنى دون عناء شديد، إذ إنّ من يصعب عليه فهم شيء ورد في النص يتم النقاش حوله مع بقية الزملاء حتى تنضج الفكرة الصحيحة التي يحاولون الوصول إليها، مما خلق جوًّا من الألفة بين الطلاب والمعلم، وأزال خجل الطلاب من سؤال المعلم عن معنى الكلمات المجهولة، التي تسهم في فهم النصوص القرائية.
- ساعد توظيف البرنامج للعديد من الإستراتيجيات التعليمية على تعزيز مهارات الفهم القرائي، فمن خلال إستراتيجية العرض التمهيدي تمكن الطلاب من تنشيط معارفهم السابقة مما ولد لديهم الرغبة في القراءة الفعالة واستحضار ما يعرفونه عن النص، وساعدت إستراتيجية تحديد العناصر الصعبة على تدريب الطلاب على مراقبة الفهم والتعلم الذاتي وتنمية مهارات ما وراء المعرفة، وتدريب الطلاب على فهم الكلمات والمفاهيم الصعبة الواردة في النص المقروء، وساعدت إستراتيجية تحديد جوهر الموضوع في تدريب الطلاب على تحديد الفكرة الرئيسة في النص القرائي، وصياغتها بلغتهم الخاصة، واستبعاد التفاصيل غير الضرورية من الموضوع، وتحليل المعلومات الواردة في النص المقروء، وساعدت إستراتيجية التلخيص على تدريب الطلاب على فهم الموضوع وتنمية الذاكرة من خلال تلخيص النص المقروء، ومن خلال صياغة مجموعة من الأسئلة حول الأفكار الرئيسة التي وردت في النص.

وبذلك تتضح فاعلية مدخل القراءة التشاركية في تنمية مهارات الفهم القرائي، وهذا ما جاء متوافقًا مع نتائج عدد من الدراسات والبحوث السابقة التي أكدت أهمية مدخل القراءة التشاركية في تعليم اللغة ودوره في تعزيز مستوى فهم النصوص،

وأهميته في خلق بيئة صفية تفاعلية جاذبة تقوم على التعاون والمشارك؛ حيث يرى غراب (Grabe, 2009) أن مدخل القراءة التشاركية هو إطار عام استخدم في تعليم اللغة الأم وتعلم اللغة الثانية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة حسن (٢٠١٨) التي كان من نتائجها أن مدخل القراءة التشاركية يُعزز مستوى فهم النصوص المقروءة لدى الطلاب؛ لأنها صممت تصميمًا خاصًّا لتدريس إستراتيجيات استيعاب تلك النصوص وتنشيطها، وتتفق كذلك مع ما توصلت إليه دراسة كارابوغا (Karabuga, 2012) الذي وضح أهمية مدخل القراءة التشاركية لأنه يعتمد على التفاعل بين طلاب يتمتعون بمستويات تحصيلية مختلفة، وأداء مهام القراءة في إطار مجموعات تعلم تعاونية صغيرة العدد.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الأسمري (٢٠١٨) التي أشارت بأن مدخل القراءة التشاركية يسهم بفاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة وينمي قدرة الطلاب على استخدام هذه المهارات، من خلال تدريبهم على مجموعة من الخطوات التي يقومون بها قبل التعلم.

وتتفق كذلك مع دراسة بليندر ولاركين (Blender & Larkin, 2009) في أن مدخل القراءة التشاركية يساعد الطلاب على تنمية الحصيلة اللغوية وتحسين مهارات العمل التعاوني وتنمية مهارات الفهم القرائي عن طريق مراقبة عملية الفهم وتدريب الطلاب على بناء منظمات تخطيطية عن المادة المقروءة.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

١. الإفادة من قائمة مهارات الفهم القرائي، لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، واتخاذها منطلقًا لبناء قوائم معيارية متدرجة، عند بناء مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتطويرها.

٢. الإفادة من البرنامج المقترح القائم على مدخل القراءة التشاركية في تدريس النصوص القرائية لطلاب معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ لما له من أثر وفاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي.

٣. تنظيم دورات تدريبية لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، على كيفية التوظيف الأمثل للبرنامج المقترح القائم على مدخل القراءة التشاركية في تدريس النصوص القرائية، وتوضيح دوره في تنمية مهارات الفهم القرائي.

٤. تحفيز معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على عمل شراكات مع مؤسسات المجتمع؛ لعقد مسابقات للقراءة لغير الناطقين بالعربية لربطهم مع أفراد المجتمع وتنمية مهارات الفهم لديهم.

٥. تطوير مناهج اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء مهارات الفهم القرائي؛ لتنمية المهارات اللغوية المختلفة.

المقترحات:

يعدُّ هذا البحث مقدمة لبحوث ودراسات مستقبلية في جوانب أخرى، ومن البحوث والدراسات المستقبلية التي يقترحها الباحث:

١. فاعلية برنامج مقترح قائم على مدخل القراءة التشاركية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية والتعبير الكتابي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٢. فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني في تنمية مهاراتي الاستماع والتحدث لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٣. فاعلية برنامج مقترح قائم على مدخل القراءة التشاركية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب مراحل التعليم العام.

٤. إجراء دراسات تقويمية لمناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها للوقوف على مراعاتها للاتجاهات الحديثة في تدريس اللغات.

قائمة المراجع:

أولاً/ المراجع العربية:

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. (٢٠٠٤). لسان العرب. دار صادر للطباعة والنشر.

إرشيد، إيمان. (٢٠٢٢). فاعلية استخدام الصف المعكوس في تدريس اللغة الإنجليزية لتنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف العاشر في لواء الرمثا. مجلة كلية التربية بأسيوط، ٣٨، (١)، ٨٨-١١٥.

أحمد، سمير عبدالوهاب؛ وأبوزامل، رانيا السعيد. (٢٠١٩). أثر استخدام المجمعات التعليمية في تنمية مهارات الفهم القرائي بالمستويين الاستنتاجي والناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة كلية التربية، ١٩ (١)، ٣٣٧-٣٦٢.

أحمد، سناء محمد. (٢٠١١). فعالية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. المجلة التربوية، ٢٩، ٢٠٦-٢٦١.

الأسعد، عبدالله محمود. (٢٠١٢). أثر إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين الفهم القرائي والمهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن.]رسالة دكتوراة، جامعة اليرموك[، قاعدة بيانات دار المنظومة.

الأسمري، علي موسى. (٢٠١٨). أثر إستراتيجية القراءة التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير التعليمية. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٩ (١١)، ٣٨١-٤٠٩.

الألوسي، تيسير. (٢٠١٥). تكنولوجيا تعلّم اللغة العربية. مركز الكتاب الأكاديمي.

جاب الله، علي سعد؛ وآخرون (٢٠١١). تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية، دار المسيرة.

جامعة أم القرى، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. (١٤٣٦). وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

الجنوبي، عبدالله أحمد. (٢٠٢٠). أثر إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. مجلة التربية جامعة الأزهر، ١٨٦ (٢)، ٤٠٣-٤٥٨.

الحديبي، علي عبدالمحسن. (٢٠١٣). تأثير إستراتيجية أتقن المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. المجلة التربوية، الكويت، ٢٧ (١٠٦)، ١٨٣ - ٢٣٩.

الحديد، رهام موسى. (٢٠١٩). أثر دمج إستراتيجيات الجدول الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير التشعيبي لطالبات الصف السابع الأساسي في مبحث اللغة العربية.]رسالة دكتوراة جامعة العلوم الإسلامية العالمية عمان[. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الحربي، خالد هديبان. (٢٠١٥). فاعلية إستراتيجية التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣١ (٤)، ١٦٠ - ١٩٥.

الحربي، خالد هديبان. (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ١١١، ١٧٢-١٤٥.

حسن، رولا نعيم سليم. (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. رسالة التربية وعلم النفس: جامعة الملك سعود - الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ع٦١، ٧٩ - ١٠٧.

الحلاق، علي. (٢٠١٠). المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية. المؤسسة الحديثة للكتاب.

الحوامدة، محمد فؤاد. (٢٠١٦). فاعلية إستراتيجية القراءة الموجهة في تحسين بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٤٣ (١)، ١٧٥-١٩٢.

الخليفة، حسن جعفر؛ ومطاوع، ضياء الدين (٢٠١٥). مدخل إلى التدريس. ط٣، مكتبة الرشد.

الدليمي، طه علي؛ والوائلي، سعاد عبدالكريم. (٢٠٠٥). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. دار الكتب الحديثة.

رشدي، أحمد طعيمة. (١٩٩٨). مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي. دار الفكر العربي.

رشدي، أحمد طعيمة. (٢٠٠٠). تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب. دار عالم الكتب.

زاير، سعد علي؛ وهاشم، عهود سامي. (٢٠١٦). كيف نصل للفهم القرائي. «القراءة المطالعة الفهم القرائي نماذج الفهم القرائي». دار الرضوان للنشر والتوزيع.

السرسي، أسماء محمد محمود. (٢٠١٧). فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى عينة من أطفال الروضة. مجلة دراسات الطفولة، ٢٠ (٧٧)، ص ص ٦٥-٧٠.

سلام، علي. (٢٠٠٤). إستراتيجيات استيعاب المقروء لدى القارئ العربي وعلاقتها بكل من المستوى التعليمي والجنس ونوع النص. مجلة التربية، ١٢٣، جامعة الأزهر، ١٨٤-٢٠٢.

السلمي، ميمون أحمد. (٢٠١٣). صعوبات تعلم القراءة لدى الطلاب غير الناطقين بالعربية من وجهة نظر معلمي وطلاب معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة،]رسالة ماجستير غير منشورة[، الجامعة الإسلامية.

شحاتة، حسن؛ والسمان، مروان. (١٤٣٣). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. مكتبة الدار العربية للكتاب.

شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب. (٢٠١١). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية.

الشديفات، أشجان حامد، وأبو النادي، هالة جمال. (٢٠١٧). أثر استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، كلية التربية بجامعة بنها، مصر، ١٠٩ (٢٨)، ٣١٩-٣٥٣.

صالح، محمود إسماعيل. (٢٠١٧). دور المملكة العربية السعودية في نشر اللغة العربية وتطوير أساليب تعلمها. مجلة التخطيط والسياسة اللغوية بمركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية، ٢، (٤)، ٧-٢٥.

صبح، نجلاء فتحي عوض. (٢٠٢٢). مهارات الفهم القرائي في اللغة العربية ومدى توافرها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية غير الناطقين بها. مجلة العلوم التربوية بكلية التربية بالغردقة، ٥، (١)، ١١٤-١٤٧.

الصديق، عمر. (٢٠٠٨). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الطرق والأساليب والوسائل. الدار العالمية.

الطاهر، مختار. (٢٠١٨). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة. الدار العالمية للنشر والتوزيع.

طعيمة، رشدي؛ والشعيبي، محمد علاء الدين (٢٠٠٦). تعليم القراءة والأدب: إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، دار الفكر العربي.

الطلحي، صالحة عبدالرحمن. (٢٠١٩). فاعلية استخدام إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية الفهم القرائي في مقرر لغتي الخالدة لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (٦)، ١-٣٢.

الطنطاوي، عفت. (٢٠١٦). التدريس الفعال. ط٤، دار المسيرة.

عاشور، راتب؛ والحوامدة، محمد. (٢٠٠٩). فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق. دار وائل للنشر.

عبدالباري، ماهر شعبان. (٢٠١٠). إستراتيجيات التدريس الحديثة. دار المسيرة.

عبدالباري، ماهر شعبان. (٢٠١٠). إستراتيجيات الفهم القرائي أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية. دار المسيرة.

عبدالباري، ماهر شعبان. (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين - مركز النشر العلمي، ١٧, (٢)، ٤٤٣-٤٨٤.

عبدالحميد، أيمن الهادي محمود. (٢٠١٥). فعالية إستراتيجية التعليم المباشر في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٢(٨)، ٢٠٢-٢٣٩.

العبدالعظيم، مريم عمر. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على القراءة التشاركية والقراءة المتكررة في تنمية الطلاقة القرائية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي ذوات صعوبات القراءة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٢، (٤١)، ١٣١-١٥٨.

عبدالله، سامية محمد. (٢٠١٥). الفهم القرائي طبيعته مهاراته إستراتيجياته. دار الكتاب الجامعي.

عبيدات، ذوقان؛ وعبد الحق، كايد؛ وعدس، عبد الرحمن. (٢٠١٢).البحث العلمي: مفهومه وأدواته، وأساليبه ط (١٤)، إشراقات للنشر والتوزيع.

العتيبي، هاني مسري. (٢٠١٢). تقويم مستوى الأداء القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء مهارات الفهم القرائي ومستوياته [رسالة ماجستير جامعة الطائف]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

العزام، أنور عبدالكريم. (٢٠٢٠). أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تحسين أداء طلبة الصف الثامن في الفهم القرائي ودافعية التعلم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤ (٨)، ١٤٣-١٥٤.

عصر، حسني. (١٩٩٩). قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها. المكتب العربي الحديث.

العصيمي، عارف شجعان. (٢٠٢١). دور معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعات السعودية في تعليم اللغة العربية ونشر الثقافة الإسلامية: معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى أنموذجًا. مجلة القراءة والمعرفة، ٢٣١، ١٥-٤٣.

عطية، محسن. (٢٠١٤). إستراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي. دار المناهج للنشر والتوزيع.

العقاد، عباس محمود. (٢٠٠٥). لماذا هويت القراءة. دار المعارف.

علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٦). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع.

العليمات، حمود. (٢٠١١). أثر القراءة الإستراتيجية التفاعلية في تنمية مستويات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن. مجلة الدراسات الاجتماعية، جامعة آل البيت، ٣٣، ٧١-١٠١.

العمري. صالح ضيف الله. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم على تنمية مهارات القراءة المسحية والتصفحية في تعزيز الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ١٢، ٥١-٨٤.

العموش، إبراهيم والجهني، عبدالله. (٢٠١٦). أثر استخدام أسلوب التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ١١ (١)، ١-١٤.

عماشة، عبدالرزاق زكي. (٢٠١٩). فعالية القراءة الإستراتيجية التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي للغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، (١٠٧)، ٦، ٣٨-٤٧.

العنزي، سلوى سعود. (٢٠٢٠). توظيف القراءة التشاركية المدعومة بتقنية القصة الرقمية التفاعلية في علاج صعوبات القراءة الجهرية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة. المجلة التربوية لتعليم الكبار، جامعة أسيوط، ٢، (١)، ١٦٨-٢٠١.

عيد، ياسمين يوسف. (٢٠١٥). أثر الإستراتيجية ذات الخطوات الخمس (RSQ٣) لتدريس القراءة في الفهم القرائي وتحسين مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف السابع الأساسي.]رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية[. قاعدة بيانات دار المنظومة.

الغامدي، علي عبدالله. (٢٠١٨). أثر استخدام القراءة الإستراتيجية التعاونية في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.]رسالة دكتوراة غير منشورة[، جامعة الملك خالد.

فرج، عبداللطيف بن حسين. (٢٠٠٥). التدريس في القرن الواحد والعشرين. دار المسيرة للطباعة والنشر.

الفليت، جمال كمال. (٢٠١٦). أثر المعالجة التعبيرية والدرامية للصور التعليمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي. مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية، جامعة النجاح الوطنية، ٣ (٣٠)، ٤٧٧-٥٠٢.

القرني، عبدالرحمن عبدالله. (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على المدخل التقني في علاج صعوبات القراءة وتنمية الذات القارئة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.]رسالة دكتوراة غير منشورة[، المدينة المنورة، الجامعة الإسلامية.

القضاة، عقلة صالح. (٢٠١٩). أثر القراءة التشاركية الإستراتيجية في تحسين أداء طلاب الصف العاشر الأساسي في مهارات التذوق الأدبي. [رسالة ماجستير، جامعة اليرموك]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

لافي، سعيد. (٢٠١٢). تنمية مهارات اللغة العربية. دار عالم الكتب.

المنتشري، علي أحمد. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج مقترح قائم على القراءة التشاركية المدعومة بتقنية الرسوم التوضيحية في تنمية المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة. المجلة السعودية للعلوم التربوية، جامعة الملك سعود، ٦٨، ٥٣-٧٠.

مهدي، علي فاضل. (٢٠١٩). الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس مقروئية النصوص القرائية وإستراتيجياتها بين النظرية والتطبيق. مكتب اليمامة للطباعة النشر.

هلال، محمود عبدالباسط. (٢٠١٥). استخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تدريس القراءة وأثره في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي والتواصل اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ٣٩، ٣٣٣-٣٩٩.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bender, W. & Larkin, M. (2009).*Reading Strategies for Elementary Students with Learning Difficulties:* Strategies for RTI. 2nd Edition. New York: Crowin ASAGE Company.

Boardman, Alison & Vaughn, Sharon & Buckley,Pamela & Reutebuch, Colleen & Roberts, Greg & Klingner, Janette (2016). *Collaborative Strategic Reading for Students with Learning Disabilities in Upper Elementary Classrooms.* Exceptional Children. 82.(4).

Ghorab, M. (2013). *A Suggested Program Based on Picture Reading Strategy to Improve English Reading Comprehension Skills among Seventh Graders in Palestine.* (Unpublished Master thesis). The Islamic University of Gaza, Palestine

Grabe, W. (2009):" *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice", Cambridge:* Cambridge University Press.

Karabuğa, F. (2012). *Collaborative strategic reading with adult EFL learners: A collaborative and reflective approach to reading.* MA dissertation, Çukurova University-Turkey. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 1589426).

Katims,D. S. & Harrnon, J, M. (2000). Strategic instruction in middle School social studies: Enhancing academic and literary outcomes for at-risk students. *Intervention in school and clinic,* 35(5), 280-298.

Kim, A. (2002): *Effects of computer-assisted collaborative strategic reading on reading comprehension for high-school students with learning disabilities,* (Ph. D.), University of Texas at Austin

Klingner,J, Sharon, V, Alison, B. (2007). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties.* New York: The Guildford press.

Kodan, H., & Akyol, H. (2018). *Effects of choral, repeated and assisted reading strategies on reading and reading comprehension skills of poor readers.* Egitim Ve Bilim, 43(193)

Nosratinia, M.& Mirzakhani, E.& Zaker, A. (2013): " Toward a Humanistic Instruction: Collaborative Strategic Reading Approach and EFL Learners" Reading Comprehension", *International Journal of Advanced Studies in Humanities and Social Science,* Vol(1), Issue 8,PP 1119-1138.

Notiva, D. (2012): "The Effectiveness of Collaborative Strategic Reading (Csr) for Teaching Reading Comprehension at Muhammadiyah University of Sidoarjo", *Educate Journal Pendidikan Bahasa Dan Saslra,* Vol (1), No (1), June

Oladele, I. T(2016): "Effectiveness of Collaborative Strategic Reading and Whole Language Approach on Reading Comprehension Performance of Children with Learning Disabilities in Oyo State Nigeria Adetoun", *International Journal on Language, Literature and Culture in Education,* Vol (3), Issue (1), PP 1- 24.

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 6, No. 12; 2024
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866

مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٦، ع ١٢؛ ١٤٤٦هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨

lang2@ksaa.gov.sa

الكفاءة اللغوية: المفهوم، والمعايير، والتطبيق خطوة نحو علمية تعلّم اللغات

Proficiency: The Concept, the Standards, and the Application. A Step towards Making Language Learning Scientific

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-006-012-005

د. عمرو عبد الهادي السيد ماضي

قسم لغات وحضارات الشرق الأدنى، جامعة هارفارد

تاريخ الإرسال: ٢٠٢٤/٠٢/٠٥ تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٠٤/١٣

الملخص:

تحاول هذه الورقة مناقشة مفهوم الكفاءة اللغوية، وكيف تؤثر في عملية تعلم اللغات الثانية. ولذلك قام الباحث بترجمة معايير أكتفل ٢٠١٢ للكفاءة اللغوية وتحليلها، ثم تطبيق هذه المعايير- في تصميم مواد التعلم- على كل من: صياغة الأسئلة، وتشريح مكون الثقافة، بالشكل الذي يضمن رفع الكفاءة اللغوية للمتعلمين. تنقسم الورقة إلى ثلاثة أجزاء رئيسة: مقدمة تتضمن لمحة عن تاريخ حركة الكفاءة والحاجة إلى ظهورها، ثم تبدأ عملية التحليل لمعايير الكفاءة في الجزء الثاني، أما الجزء الثالث فهو الجانب التطبيقي وفيه يتم الوقوف على بعض تطبيقات هذه المعايير في صياغة الأسئلة وظيفيًّا، وفي تشريح مكون الثقافة. وبعد ذلك تأتي كلمة عن معايير إطار المرجعي الأوربي المشترك للغات. يتخلل البحث مجموعة من التساؤلات التي ترتبط بما نعرض بشكل رئيس، وسنحاول فيها توفير بعض الإجابات وفقا لرؤيتنا العملية والبحثية.

الكلمات المفتاحية:

الكفاءة، أكتفل، مكونات اللغة، الوظيفة اللغوية، الثقافة.

Abstract:

This paper aims to address two key questions: What is proficiency, and how does it impact the process of L2 learning? The paper translates and analyzes the ACTFL Proficiency Guidelines 2012. Then, it analyzes the application of these standards in the design of learning materials, with a focus on formulating questions and categorizing cultural knowledge into proficiency levels, in a way that ensures an effective enhancement of learners' proficiency. The paper provides an overview of the history of the proficiency movement and the reasons for its emergence, analyzes the competency standards, and delves into practical applications. This includes an examination of how these standards contribute to effective question formulation and the categorization of cultural knowledge into proficiency levels, followed by a discussion of CEFR standards.

Keywords:

Proficiency, ACTFL, Language components, Linguistic Function, Culture.

لمراسلة الباحث: عمرو عبد الهادي (البريد الإلكتروني: amrmadi@fas.harvard.edu).

مقدمة

منذ نهايات الستينيات، وقد مر مجال اكتساب اللغة الثانية بمجموعة جمّة من التطوّرات والتغيّرات على المستوى التنظيري والتطبيقي على حد سواء. وقد تأثر على المستوى النظري بشكل رئيس بما قدمته دراسات علم اللغة العام Linguistics عن نظرية اللغة واكتسابها. وعليه فإن تجلّي السلوكية Behaviorism والقواعد والترجمة The Grammar-Translation بوصفها منهجيات لتعلّم اللغات الثانية لم يكن إلا انعكاسًا للبنيوية Structuralism والذهنية Cognitive بوصفها نظريات فسّرت اللغة- الأولى- واكتسابها (Mitchell et al., 2019; Richards & Rodgers, 2014; S-Troike & Barto, 2017.).

كما كان لعلم النفس سيطرة كبيرة على هذه النظريّات، إلى أن بدأت في المناطحة كلّ من: البحوث الاجتماعيّة للغة (Hymes, 1972) التي أعلت من القدرة الثقافية Cultural Competence، وكذلك البحوث الوظيفيّة Functionللغة (Halliday, 1970). وشيئًا فشيئًا ظهرت حركة الكفاءة اللغويّة (Thompson, 1991) Proficiency Movement وتبلورت مبادئ التعلّم التواصليّ (Communicative Language Teaching (CLT وإستراتيجيّاته (Brandl, 2008; Canale & Swain, 1980) ليقدما معًا بديلًا منهجيًا في تعلّم اللغات الثانية؛ إذ إنّ العلاقة وطيدة جدًا بين القدرة التواصليّة Communicative Competence ومفهوم الكفاءة (Omaggio Hadley, 2001)، وندّعي أن حركة الكفاءة والمنهج التواصليّ يمثّلان معًا منهجيّة متكاملة متطوّرة جدًا حتّى الآن لتعلّم اللغات الثانية/الأجنبيّة، ويكمل كلّ منهما الآخر في تحديد ماهيّة اللغة، وغرضها/وظيفتها، ومبادئ تعلمّ اللغات الثانية/الأجنبيّة وقياس هذا التعلّم. ولكن ما سوف نركّز عليه في السطور القادمة هو حركة الكفاء اللغويّة.

حركة الكفاءة: البدايات والتطور

في العام ١٩٦٧ تأسس المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية American Council on the Teaching of Foreign Languages، واختصاره أكتفل ACTFL. وعمل على توصيف مستويات اللغة، وانطلقت ما يسمى بحركة الكفاءة اللغوية، والكفاءة Proficiency

باختصار هي «المقدرة اللغوية العامة» (العش ٢٠١٥، ص٣٥)، وأعرّفها كذلك باختصار بأنها المقدرة على فهم/إنتاج اللغة، وبتفصيل بأنها مقدرة المتعلمة/المتعلم على القيام بوظيفة لغوية معينة في مهارتي الكلام والكتابة، بطلاقة ودقة تناسبان هذه الوظيفة، ولا يشوّشان التواصل، مع معرفة جيدة وتطبيقية بالثقافة تناسب هذه الوظيفة، وكذلك هي القدرة على الفهم والاستيعاب في مهارتي القراءة والاستماع. وأهم ما في هذا كله أن هذه القدرة تُقاس خارج الصف، أي في الواقع غير الصفي مع المواقف الحقيقية، والنصوص الأصلية (ACTFL, 2012). فقياس الكفاءة لا يهتم بكيفية تعلم اللغات أو مكانه أو منهجه أو طريقته، والكفاءة كذلك ليست ما يستطيع المتعلمون فعله في الصف إذ إن هذا ما يسمى بالأداء (ACTFL, 2015) Performance.

وقد بدأت أكتفل تعتمد على إرث المعايير اللغوية للحكومة الأمريكية Interagency Language Roundtable واختصارها ILR. فمنذ بداية الثمانينيات أخذت أكتفل تعمل على توصيفات مستويات الكفاءة اللغوية للغات الأجنبية بشكل عام لنقل معايير الحكومة الأمريكية (ILR, 2023) إلى أكاديميا تعلم اللغات وتعميمها وتطويرها، بالتوازي مع توصيفات خاصة لبعض اللغات مثل الفرنسية والإسبانية والألمانية عام ١٩٨١، ثم الروسية والصينية واليابانية عام ١٩٨٣ (Allen, 1987; Thompson, 1991). وفي العام ١٩٨٥ شملت المعايير اللغة العربية ونشرت هذه المعايير في مجلة «العربية» بالولايات المتحدة وقام بنشرها روجر آلن (Allen, 1985) Roger Allen، ثم عُدّلت عام ١٩٨٩ (ACTFL, 1989a). ولا شك - فيما نزعم - أنها تُعدّ فتحًا كبيرًا في مجال تعلم العربية بوصفها لغة ثانية/ أجنبية، ونقلة نوعية حقيقية في مجال تعلم اللغات كله. ويبدو للباحث أن هذا سبب رئيس لجعل البطل (Al-Batal, 1995) في حقبة الثمانينيات علامة فارقة في مهنة تعلم العربية بوصفها لغة ثانية/أجنبية. والذي نريد أن نؤكده هنا أن العربية لم تكن بعيدة عن حركة الكفاءة سواء في التنظير ومراعاة خصوصيتها كما أسلفنا، أم في محاولات ربط النظرية بالتطبيق (Al-Batal, 1988, 1992, 1995a; Allen, 1990; Younes, 1990).

هذه الطبعة إهداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وقد صدرت النسخة الرسمية العامة لمعايير أكتفل للكفاءة اللغوية عام ١٩٨٦ (ACTFL, 1989)، وبعد ذلك ظهرت منها نسخة ١٩٩٩ (Breiner-Sanders et al., 2000)، و٢٠٠١ (Breiner-Sanders et al., 2002)، ثم النسخة الأخيرة حتى الآن «نوفمبر ٢٠٢٣»، وهي نسخة ٢٠١٢ (ACTFL, 2012) والتي سنفصّل التساؤلات فيها بعد قليل، وقامت أكتفل بإصدار النسخة العربية من هذه المعايير وهي متوفرة مجانا على موقعها الرسمي (ACTFL, 2012a).

وإلى جانب معايير الكفاءة اللغوية، نشرت أكتفل عام ١٩٩٦ World-Readiness Standards for Learning Languages الذي نترجمه إلى: «معايير تعلم اللغات المؤهلة للتواصل عالميًّا» ثم ضمت إليه العربية في نسخة ٢٠٠٦ (ACTFL, 2015a). وفيه تحاول أكتفل عولمة معايير تعلم اللغات، وليس عولمة اللغة؛ إذ وضعت خلاله أحد عشر معيارًا في مجالات خمسة ضرورية للتوافر في أي مادة لتعلم اللغات الثانية/الأجنبية. وكل هذه المجالات الخمسة تبدأ بحرف C؛ لذا فقد سميت بـ (ACTFL, 2015a) 5Cs ونترجمها إلى «معايير المجالات الخمسة»، وهي (التواصل Communication، والثقافات Cultures، والاتصالات/الروابط Connections، والمقارنات Comparisons، والمجتمعات Communities) ويجب- وفقًا- لأكتفل أن تتوافر هذه المجالات الخمسة في أي مادة تعلم للغة أجنبية/ثانية بشكل عام. ولكن ليس بالضرورة توافرها في كل وحدة أو كل درس أو كل صف تدريس على حدة، بل يجب توافرها في المادة وتعلمها إجمالًا. وسوف نقوم بترجمة المعايير الـ١١ ووضعها في نهاية الورقة بـ (ملحق#١).

وإلى جانب هذا كله، قامت أكتفل بالعمل على تطوير مهارات المعلمين بكثير من الدورات، فضلًا عن أنها وضعت مجموعة من المعايير الواجب توافرها لإعداد معلمي اللغات الأجنبية نشرتها عام ٢٠١٣ (ACTFL, 2013) وباختصار هي ستة معايير: إتقان اللغة، وإتقان الثقافة والآداب، والعلم بنظريات اكتساب اللغة ومعرفة احتياجات المتعلمين، ودمج المعايير في عملية التعلم، والقدرة على تقييم اللغات والثقافات والتأثير في عملية التعلم، والتطور المهني والتحلي بالأخلاق.

هذه الطبعة إهداء من المجمع، ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وقد قامت أكتفل بنشر مجموعة من الكتب المفاتيح، التي تجمع بين كونها كتبًا أكاديمية وتعليمية في الوقت ذاته، ومتاحة للشراء على موقع أكتفل الرسمي، وأتمنى يومًا أن تترجم إلى العربية، وهي حتى الآن (نوفمبر ٢٠٢٣):

- The Keys to Strategies for Language Instruction: Engagement, Relevance, Critical Thinking, Collaboration.
- The Keys to Planning for Learning.
- The Keys to Assessing Language Performance.
- The Keys to the Classroom.

والفائدة النظرية التي تقدمها لنا حركة الكفاءة هي التحديد الدقيق لمستوى المتعلمين، ذلك الإجراء الذي ينبني عليه الوقوف بدقة أيضًا على الحاجات اللغوية من أجل رفع كفاءة المتعلمين إلى مستوى أعلى، وتحري رفع الكفاءة.

رفع الكفاءة مرهون بتحديد مستوى المتعلمين

إن السؤال الأول، والأهم على الإطلاق في عملية التعلم بزعمنا هو: ما مستوى المتعلمين الذين سنعلمهم؟ ونحن بوصفنا أساتذة نسأل هذا السؤال من أجل تحديد (ماذا بالضبط سنعلّم من اللغة لهؤلاء المتعلمين؟). فتقسيم اللغات إلى مستويات لغوية هو أمر يجعل من تقييم متعلميها أمرًا أسهل من عدمه، وكذلك يجعلنا نعرف الحاجات اللغوية لهؤلاء المتعلمين للوصل إلى مستوى لغوي معين وحاجاتهم اللغوية للارتقاء إلى مستوى لغوي أعلى.

وعليه يصبح من غير المنهجي أن نحكم على المتعلمين بأنهم يعرفون اللغة أو لا يعرفون اللغة في المطلق، بل إن الحكم المنهجي هو أن نحدد المستوى اللغوي المعين لهؤلاء المتعلمين. وتستمر المنهجية عندما نقول: إن المتعلمين الذين تعلموا ما يؤهلهم للوصول إلى المستوى المتوسط - مثلًا - ووصلوا بالفعل إلى المستوى المتوسط بعد عدد ساعات تعلم يؤهل إلى الوصول إلى هذا المستوى، هم متعلمون ناجحون في تعلم اللغة الهدف؛ إذ إنهم قد حققوا ١٠٠٪ من الهدف المرجوّ وفقًا لما تمّ إدخاله من اللغة لهم.

ونؤكد أن الميزان الذي يقيس مستوى اللغات يجب أن يكون أعمى، أي يجب ألا ينظر إلى ماذا قُدِّمَ تحديدًا من اللغة إلى المتعلمين، أو كيف، أو في كم ساعة صفية (Allen, 1984). فالميزان هذا فقط يقيس مستوى لغة من يتقدمون إليه لمعرفة مستواهم في لغة ما، وليس أكثر من ذلك[١]. ولكن على الرغم من ذلك فإن هذا الميزان اللغوي هو خير معيار للأساتذة ولمصممي مناهج التعلم؛ إذ إنه سيكون بمثابة الكشّاف الذي سيبنون عليه حاجات المتعلمين اللغوية، وعليها فسيحدد الأساتذة بدقة ماذا يحتاج المتعلمون بالضبط من اللغة ليسدوا هذه الحاجات. فيعرف الأساتذة حاجات المتعلمين من اللغة للوصول إلى المستوى المتوسط مثلًا، وما الذي يحتاج إليه المعلمون تحديدًا للوصول إلى المستوى المتقدم وهكذا. وعليه فمن أهم ما ينبني على تقسيم اللغة إلى مستويات وفقا للكفاءة هو أننا نستطيع تشريح مكونات كل مستوى، لنتعرف بدقة على مستوى المتعلمين الحالي، وما الذي يحتاجون إلى تعلمه لرفع كفاءتهم.

تشريح مكونات اللغة

تنقسم اللغة، في طرحنا إلى[٢]:

- جزيئات اللغة: وهي البنى الصغرى التي تتكون منها اللغة، وبوضوح أكثر هي الأصوات والحروف.

(١) وإذا كانت معايير أكتفل هي معايير تقيس كفاءة اللغات بشكل عام، فمنذ البدايات كانت للغة العربية خصوصية في أكتفل بسبب تلك الصورة السائدة عن «ازدواجيتها»، فجاءت نسخة ١٩٨٩ المعدلة، التي تم فيها مثلًا توضيح أنّ بعض المفردات المحكية مقبولة في مواقف معينة من إنتاج المتعلمين (ACTFL, 1989a). والغريب أن هذه الملاحظ تغيبت عن نسخة ٢٠١٢ العربية. ولكننا نجد عرضًا لخصوصيات العربية في كل مهارة، قد نُشر تحت عنوان «مشروع الإجماع العربي (ACTFL, 2012b) « Arabic Consensus Project.

(٢) التركيز في عملية التقسيم هنا، كان على كيفية استخدام التقسيم بالشكل الأمثل في تعلم اللغة الثانية، ولكن هذا لا ينفي تقسيم اللغة إلى مستويات صوتية، وصرفية، وتركيبية، ودلالية معجمية. وما نراه أن هذه المستويات هي بالفعل مضمنة في التقسيم الذي اخترناه.

هذه الطبعة إهداء من المجمع، ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

- مكونات / عناصر اللغة Language Components: وهي البنى الأساسية التي تكوّنها الأصوات والحروف. وهذه المكونات هي المفهوم الأشمل لكل من المفردات، والقواعد، والثقافة.
- مهارات اللغة Language Skills: مِن المكونات / العناصر تتكون المهارات الأربع، وهي الاستماع، والكتابة، والقراءة، والكلام.

فمن الجزيئات تتكون المكونات، ومن المكونات تتكون المهارات. وإذا كانت جزيئات اللغة تبدو محصورة في عدد معين من الأصوات والحروف، فإن المكونات من الصعب حصرها، أما المهارات فلا يمكن حصرها في عدد معين من النصوص. وعليه، فماذا بالتحديد سنعلّم من اللغة، أي ماذا بالتحديد من المكونات، باعتبارها هي التي تكوّن المهارات؟ ماذا سنقدّم تحديدًا من هذا الكم الهائل من اللغة للمتعلمين؟ وما نريده في عملية التعلم هو أن نجعل المتعلمين قادرين على استخدام اللغة الهدف في كل مهاراتها بالطريقة التي يقوم بها أهل اللغة باستخدام لغتهم. وهذه القدرة/القدرات على استخدام اللغة هي الكفاءة اللغوية، وعملية التعلم هي قائمة في الأساس على رفع الكفاءة اللغوية لدى هؤلاء المتعلمين. ولكن وصول المتعلمين إلى استخدام اللغة فهمًا وإنتاجًا مثل أهلها، من الصعب تحقيقه في عملية التعلم إلا بالتدريج. أي لا بد من التدرج في تلقي اللغة من قِبل المتعلمين وفي تقديم الأساتذة للغة. فكأننا نريد أن نصعد سلم اللغة، وهناك خطوات محددة لا بد ولا مفر من أن نمر بها قبل أن نصل إلى القمة؛ أي: هناك مراحل / مستويات للغة، ويجب لكي نجتاز مرحلة معينة أن نكون قادرين على استخدام اللغة فيها بالشكل الذي نستطيع أن نبني عليه باقي عملية التعلم حتى نتمكن من الاكتساب الذي يجعلنا قادرين على استخدام اللغة في أقرب صورة إلى استخدام أهل هذه اللغة لها.

ومن خلال ما سبق نجد أننا في حاجة ماسة إلى معرفة مستويات اللغة معرفة دقيقة ومحددة وأقرب في تصورها وطرحها إلى المنهجية العلمية. ونحتاج كذلك إلى وضع معايير تقيس الكفاءة اللغوية في كل مستوى من هذه المستويات، حتى نتمكن من العمل على

رفع هذه الكفاءة للوصول إلى مستوى لغوي معين وتحديد احتياجاته اللغوية، ولنتمكن كذلك من الحكم بأن المتعلمين في مستوى لغوي معين دون غيره.

ولعل المؤسسات التي وضعت معايير للغات ليست كثيرة جدًا، ولكنها أيضا ليست قليلة، ونزعم أنه أمر غريب أن نجد أكثر من معيار لمستويات اللغات؛ ذلك لأننا إذا كنا نريد أن نسمو باللغة والعلوم المرتبطة بها وبدراستها إلى نظام أقرب إلى المنهجية العلمية فإنه من الأولى توحيد مصطلحاتها قدر الإمكان وتوحيد معيارها في العالم كله مع مراعاة الخصوصية والفرادة التي تتصف بها كل لغة - إذا كانت هذه الصفات تؤثر في المعايير.

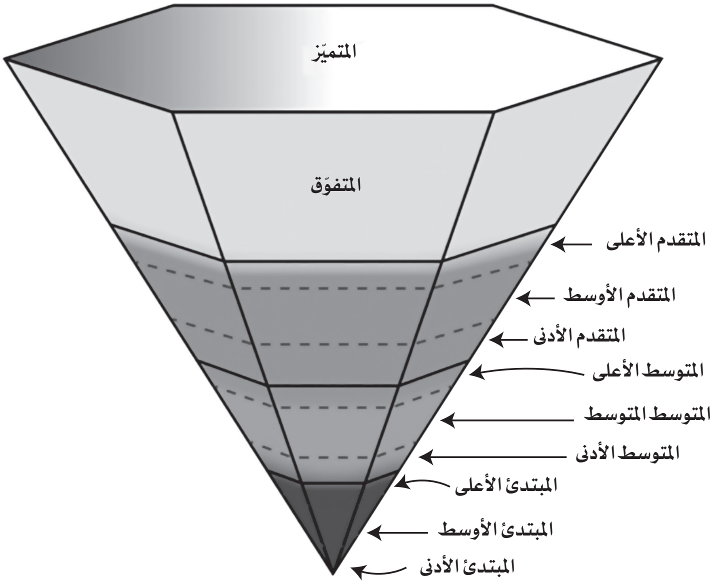
وما أريد تأكيده مرة بعد الأخرى هو أن (جميع) الأدبيات والبحوث التي صيغت في تعلم اللغات قبل وجود معايير دقيقة تقيس مستويات اللغة، ينبغي التعامل معها بحذر شديد وتدقيق في الأخذ والتلقي. بل إنني أزعم أن البحوث التي تبحث في تفاصيل تعلم اللغات ولا تنطلق من المستويات ولا تعتمد عليها في البحث، وتتناول تعلم اللغة في المطلق، حري بنا كذلك أن نتعامل معها بالحذر نفسه سواء كانت قبل صياغة معايير مستويات اللغة أم بعدها. وما سنسلط عليه الضوء في النقطة القادمة هو تقديم معايير أكتفل ٢٠١٢ للكفاءة اللغوية، وتحليل هذه المعايير من أجل الوقوف على تشريح المكونات.

معايير أكتفل للكفاءة اللغوية ٢٠١٢:

تنقسم معايير أكتفل للكفاءة اللغوية ٢٠١٢، نظريًا، إلى خمسة مستويات رئيسة هي المبتدئ والمتوسط، والمتقدم، والمتفوق، والمتميز. وتنقسم المستويات الثلاثة الأولى إلى ثلاثة فرعية في كل مستوى رئيس؛ أي: هناك: المبتدئ الأدنى والأوسط والأعلى، والمتوسط الأدنى والأوسط والأعلى، والمتقدم الأدنى، والأوسط، والأعلى. ولكن على المستوى العملي التطبيقي فإن المستوى المتميز هو مستوى لا قياس له على أرض الواقع في اختبارات أكتفل، ولا يمكن أن يحصل عليه أحد من المتعلمين في أي مهارة حتى الآن (نوفمبر ٢٠٢٣)، مما يجعل مستويات أكتفل بشكل عملي تطبيقي تنحصر في ٤ مستويات أساسية فقط، كما في الشكل ١ و٢ (LTI, 2023).

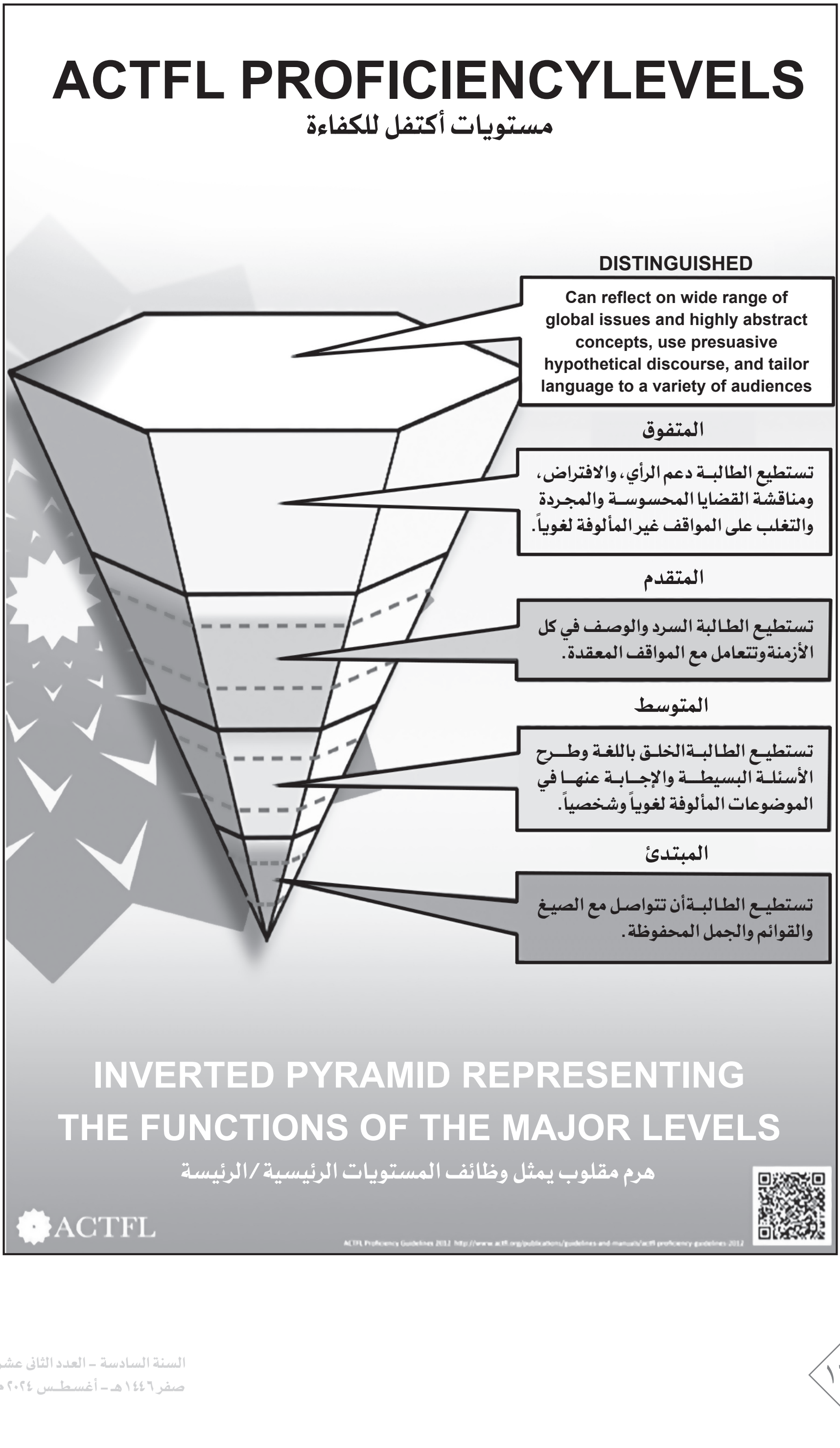
هذه الطبعة إهداء من المجمع، ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

(المصدر هو أكتفل وLTI، والترجمة قام بها الباحث وحصل على الإذن بالنشر من مؤسسة أكتفل).



ما نلاحظه في هذا الشكل هو:

- المخروط مجسّم، بما يوحي بأن اللغة لها مكونات متداخلة متعددة الأبعاد، وليست مسطحة.
- يتسع المخروط بكل أبعاده كلما اتجهنا إلى أعلى دليلًا على اتساع المكونات في الكم، ولكن كذلك نلحظ الاتساع الرأسي الذي يشير إلى الفترة الزمنية التي تلزم للانتقال من مستوى لآخر.
- التداخل في الألوان بين المستوى الثانوي الأعلى وما يليه من آخر ثانوي أدنى، إشارة إلى أن هناك بعضًا من مستويات المتعلمين ستتداخل بقوة على حدود الانتقال من مستوى رئيسي لآخر.


ACTFL PROFICIENCYLEVELS
مستويات أكتفل للكفاءة
DISTINGUISHED
Can reflect on wide range of global issues and highly abstract concepts, use presuasive hypothetical discourse, and tailor language to a variety of audiences
المتفوق
تستطيع الطالبة دعم الرأي، والافتراض، ومناقشة القضايا المحسوسة والمجردة والتغلب على المواقف غير المألوفة لغوياً.
المتقدم
تستطيع الطالبة السرد والوصف في كل الأزمنة وتتعامل مع المواقف المعقدة.
المتوسط
تستطيع الطالبة الخلق باللغة وطرح الأسئلة البسيطة والإجابة عنها في الموضوعات المألوفة لغوياً وشخصياً.
المبتدئ
تستطيع الطالبة أن تتواصل مع الصيغ والقوائم والجمل المحفوظة.
INVERTED PYRAMID REPRESENTING
THE FUNCTIONS OF THE MAJOR LEVELS
هرم مقلوب يمثل وظائف المستويات الرئيسية/الرئيسة
ACTFL

وما سنقوم به الآن هو ترجمة معايير أكتفل ٢٠١٢ لكل من (مهارتي القراءة والاستماع) (ومهارتي الكلام والكتابة). وفي هذه الترجمة سنعتمد على جداول المعايير التي وضعتها أكتفل في مؤلفاتها على موقع اختبارات أكتفل: (LTI, n.d.)، إلى جانب الفرز الشخصي والتحليل الذي استقيته من معايير أكتفل ٢٠١٢ النسخة العربية (ACTFL, 2012a).

ولكنني أريد أن أشير إلى أن معايير أكتفل ٢٠١٢ رغم بساطتها الشديدة ووضوحها النظري، فهي تحتاج إلى تمرس كبير، وإلى قضاء وقت طويل في اختبار النصوص المنتجة من المتعلمين والمقدَمة إليهم.

وتُقيم أكتفل دورات تدريبية متنوعة للمعلمين بشكل دائم في كل المهارات (موسى ٢٠٢١)، ولعل أشهر هذه الدورات هي دورة «مقابلة الكفاءة الشفهية «OPI»

(ACTFL, 2018; Swender & Vicars, 2012) والتي يمكن لأي مؤسسة أن تتواصل مع أكتفل لتوفر لها هذه الدورة التي نراها مهمة إلى حد كبير، والتي تسهم بشكل غير قليل في هضم معايير الكفاءة.

معايير القراءة والاستماع

إن معايير القراءة والاستماع هي سبعة: (الوظيفة اللغوية، والموضوع، والسياق، ونوع النص، والمفردات، والقواعد، والثقافة) وتظهر كما في الجدول القادم: (ACTFL, 2012a; ACTFL, 2020, p. 7; ACTFL, 2020a, p. 7)

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

في القراءة والاستماع يكون المتعلمون قادرين على (فهم):

المستوى	الوظيفة	الموضوع	السياق	نوع النص	المفردات	القواعد	الثقافة
المبتدئ	كمّ محدود من المعلومات.	الموضوعات الأكثر ارتباطًا بما هو يومي.	السياقات الشخصية، وغير الرسمية.	يعرفه المتعلمون جيدًا، ويحتوي على جمل منفردة وبسيطة، وسهلة التوقع، وبه دعم غيرلغوي.	المفردات والعبارات الأكثر شيوعًا، والكلمات العالمية المشتركة بين اللغات، والمفردات التي دُرست جذورها.	المفردات والعبارات المحفوظة، والقوائم.	فقط فائق الشيوع من الأنماط الثقافية.
المتوسط	المعلومات الأساسية، فهم عام.	الموضوعات المألوفة والمرتبطة بما هو يومي.	سياق المجتمع القريب والمألوف واليومي.	جمل بسيطة منفردة، وسهلة التوقع، وفي أدنى حدود الترابط.	مفردات عالية الشيوع.	سلسلة من الجمل ذات نمط بسيط التكوين.	الأكثر شيوعًا من الأنماط الثقافية.
المتقدم	الأفكار الأساسية، و معظم تفاصيل نصوص الوصف، والسرد، والعرض، والتفسير.	الموضوعات الملموسة، والأحداث ذات الاهتمامات العامة المباشرة والواقعية.	سياق المجتمع، والتعليم، والعمل، والأخبار المتداولة.	فقرات بها روابط، واضح البنية، يسهل فيه التوقع.	مفردات شائعة، واسعة لكنها عامة.	الإشارات الأساسية للأزمنة المختلفة.	الشائع من الأنماط الثقافية.

المستوى	الوظيفة	الموضوع	السياق	نوع النص	المفردات	القواعد	الثقافة
المتفوّق	النقاش، ودعم الرأي، والافتراض.	الموضوعات المألوفة وغير المألوفة، والمجردة.	السياق المحترف، والأكاديمي، والأدبي.	نص معقد وطويل.	مفردات قليلة الشيوع، ومتخصصة.	قواعد معقدة، وتراكيب بلاغية.	الإشارات والتلميحات الثقافية.

معايير الكتابة والكلام

أما عن معايير الكتابة والكلام فهي أربعة: (الوظيفة اللغوية، والسياق، والدقة، ونوع النص في الكلام/ طول النص وتنظيمه في الكتابة) كما تظهر في هذا الجدول القادم: (ACTFL, 2012a; ACTFL, 2020b, p. 8; ACTFL, 2020c, p. 8)

في الكلام والكتابة يكون المتعلمون قادرين على (القيام بـ):

المستوى	الوظيفة	السياق/ الموضوع	الدقة	نوع النص في الكلام/ طول النص وتنظيمه في الكتابة
المبتدئ	لا توجد وظيفة تقريبًا، فقط أدنى حدود التواصل كإلقاء التحية، وإنتاج قوائم كلمات أو بعض العبارات المحفوظة. وقد يستطيعون ملء بعض الاستمارات.	أضيق حدود النفس.	لا يفهمهم حتى المتخصصون باكتساب اللغة الثانية/الأجنبية.	كلمات، وعبارات محفوظة.
المتوسط	الخلق باللغة، طرح الأسئلة البسيطة والإجابة عنها. كتابة ملاحظات بسيطة.	الأسرة والمجتمع الصغير، المدينة.	يفهمهم المتعاطفون معهم، والمتخصصون باكتساب اللغة الثانية/ الأجنبية.	جمل غير متصلة.

المستوى	الوظيفة	السياق/ الموضوع	الدقة	نوع النص في الكلام/ طول النص وتنظيمه في الكتابة
المتقدم	الوصف، والسرد في كل الأزمنة، والتعامل اللغوي مع مواقف مألوفة لغويًا، والتلخيص.	المجتمع الأكبر، الدولة، موضوعات ذات اهتمامات شخصية وعامة.	يفهمهم غير المتخصصين بالمجال.	فِقر غير متصلة.
Superior المتفوّق	النقاش المجرد، ودعم الرأي، والافتراض، والتغلب على مواقف غير مألوفة لغويًا.	قضايا العالم وبعض المجالات الخاصة.	مفهومون من الجميع، ولا توجد أخطاء نمطية متكررة، مع احتمالية لوجود لكنة أجنبية، واحتمالية وجود بعض أخطاء متفرقة.	نص متماسك، وخطاب مستفيض وموسع.

تحليل المعايير

هناك مجموعة من الملاحظ التي ينبغي وضعها في عين الاعتبار عند التعاطي مع معايير أكتفل للكفاءة اللغوية، ومنها:

- **الوظيفة** هي المعيار الرئيس. والذي على أساسه بجانب **السياق والموضوع** يتم اختيار نص القراءة أو الاستماع المناسب للمستوى. وكذلك من خلال أداء الوظيفة اللغوية أو عدمها في الإنتاج اللغوي الكلامي أو الكتابي ننظر في باقي المعايير لتحديد الكفاءة أو رفعها.
- **دعم الرأي** والدفاع عن وجهة النظر بأدلة هو ما يعتبر وظيفة من وظائف المتفوق؛ وتفسير تبنّي هذا الرأي بالحجج والأدلة، وليس مجرد قول الرأي فقط.

هذه الطبعة إهداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

- المقارنات المحسوسة تدخل أكثر في وظيفة الوصف، والمقارنات المجردة تدخل أكثر في النقاش المجرد. **فالمقارنة** ليست وظيفة مستقلة في معايير أكتفل.
- الوصف البسيط كوصف أماكن المحيط الشخصي الغرفة أو البيت، ووصف شخصيات مثل الأصدقاء هي وظيفة أقرب إلى الخلق باللغة، ولكن **الوصف** بوصفه وظيفة في المستوى المتقدم هو **الوصف التفصيلي** لمدينة مثلًا (LTI&ACTFL,2020).
- **الخلق باللغة** وظيفة قد نستطيع التحقق من القدرة عليها عن طريق دفع المتعلمين إلى إنتاج نصوص عن وصف غرفتهم، والإخبار عن أصدقائهم، وماذا يفعلون في التسوق، وكيف يقضون عطلاتهم، وعن برنامجهم اليومي، و...... وما نلاحظه أن هذه الأسئلة الوظيفية ستقود إلى إجابات فيها سرد بسيط أو وصف بسيط، والبساطة هنا ترجع إلى اعتياد المتعلمين على السياق والموضوع ومدى قربه منهم.
- **الموقف البسيط** (LTI & ACTFL, 2020) هو ذلك الموقف الذي قد نواجهه بوصفنا متعلمين يوميًا كطرح الأسئلة والقدرة على الاستعلام عند شراء شيء أو استئجاره (طعام، ملابس، شراب، شقة، ....)، أي أسئلة وإجابات أساسية في المواقف الشخصية واليومية، ويمكن اختبار هذا في أسئلة **لعب** الأدوار Role-play (للتوسع: Isleem & Abuhakema, 2020)، مثل:
    • ذهبتم إلى المكتبة للحصول على بعض الكتب من أجل مشروع صفي. قوموا **بطرح** عدة **أسئلة** على أمينة المكتبة للحصول على المعلومات التي تحتاجونها للبحث في المكتبة.
    • دعتكم إحدى الصديقات إلى حفلة، وأنتم تحتاجون إلى معرفة مزيد من المعلومات عن هذه الحفلة قبل الموافقة أو الرفض. **اسألوها** عدة أسئلة للحصول على المعلومات التي تحتاجونها.
- الموقف **المعقد** (LTI & ACTFL, 2020) هو موقف خارج عن انسيابية الموقف المكرر والمألوف قليلًا:

- كأن نكون – بوصفنا متعلمين – في مطعم ونكتشف أننا نسينا النقود وبطاقة الائتمان «الكريدت كارد»، فكيف **سنشرح** هذا للجرسون **ونتعامل** مع هذا الموقف. والذي يجعل هذا الموقف معقدًا أنه لم ينته بأن ذهبنا إلى المطعم وطلبنا الأكل ودفعنا الحساب ومشينا، بل حدث ما جعل الموقف معقدًا.
- أو أننا مثلًا وصلنا إلى مطار الدار البيضاء ولم تصل معنا حقائبنا، ومطلوب منا أن **نشرح** هذا لمسؤولي المطار **ونصف** لهم حقائبنا **ونخطط** معهم لإرسال الحقائب إلى مكان سكننا.

- **الموقف غير المألوف لغويًا** (LTI & ACTFL, 2020) هو ذلك الموقف الذي قد لا يحدث مع المتعلمين حتى بلغتهم الأم، وغالبًا ما سيتجه نحو الافتراض والتجريد. مثلًا:
  - سُئِلتم عن معضلة «التنمية الاقتصادية في ظل الحفاظ على البيئة»، **ناقشوا** هذه المعضلة داعمين رأيكم بأدلة.

- **الدقة** بمعايير أكتفل بوصفها مفهومًا يتجه قليلًا في تفسيره وفهمه ناحية التواصل. أي: مدى كون المنتج اللغوي من لدن المتعلمين مفهومًا للآخرين. فالدقة هنا مفهوم بعيد عن مفهوم صحة القواعد – بمفهومها التقليدي – أو خطئها (Alosh, 2019; Swender & Vicars, 2012). وهذه النقطة غاية في الخطورة برأيي؛ لأنها تفتح الباب **للنقاشات** حول الفرق بين «الصحة أو الخطأ» و«الفهم/التواصل». فقد يكون عندنا نص فيه أخطاء قاعدية لكنه لا يزال مفهومًا. وعليه فقد شُرِّح الخطأ في كل مستوى وفقًا لمدى تحقق **الفهم**/التواصل وليس بناء على **الصحة** القاعدية أو **الخطأ** القاعدي. وما نود لفت الانتباه إليه الآن هو أن الدقة بمفهوم تحقق التواصل والفهم، هي لا تزال، في سلم مستويات اللغة، تحتاج إلى الرفع حتى يتم الانتقال من مستوى إلى آخر، **أي: لا بد من أن يتم العمل على تطوير الدقة ورفعها** سواء كانت تعني تحقيق التواصل أم تعني الصحة القاعدية. فلكل مستوى دقة معينة يجب أن تظهر في النصوص اللغوية المنتجة والمنتمية إلى هذا المستوى، وإذا ظهرت أخطاء أخرى تنتمي إلى دقة مستوى لغوي أقل بشكل

واضـح **ونمطي**/متكرر فإن هـذا النـص اللغـوي المنتَـج سـينتمي مـن حيـث الدقـة إلى هـذا المسـتوى اللغـوي الأقـل (Swender & Vicars, 2012).

- **نـوع النـص** (المنتـج أو المفهـوم) في المسـتوى المتقـدم لا يعتمـد فقـط علـى مجـرد رصّ **الروابـط** بيـن الجمـل، بـل إن أهـم مـا يميـز النـص اللغـوي المتقـدم الـذي يجـب أن ينتجـه المتعلمـون في هـذا المسـتوى هـو **التفاصيـل**، أن يكـون النـص عبـارة عـن فقـرة مترابطـة الجمـل ولكنهـا تحمـل تفاصيـل كثـيرة في وظيفـتي الوصـف أو السـرد.
- **المفـردات والقواعـد والثقافـة** تحتـاج بوصفهـا معايـير إلى ترجمـة عمليـة بالتشـريح، أي محاولـة التقـاط مـا قدمـه أكتفـل، وتحويلـه إلى خريطـة عمليـة تقسّـم المفـردات والقواعـد والثقافـة وتشـرّحها إلى شـرائح، يعتمـد هـذا التشـريح علـى مراعـاة بـاقي المعايـير وخصوصـا الوظيفـة اللغويـة، وهـو مـا سـوف نفـرد لـه نقطـة خاصـة في تشـريح الثقافـة نموذجًـا بعـد قليـل.

وفي نهايـة هـذه النقطـة نؤكـد مـرة أخيرة أن تأثـير دراسـة الكفـاءة اللغويـة كمـا أشـرنا لا يقـف فقـط عـن مجـرد **التقييـم** (العـش وطـه ٢٠٢١)، بـل تسـاعدنا الكفـاءة بشـكل كبـير علـى تحديـد **احتياجـات** المتعلمـين بدقـة للوصـول إلى مسـتوى معـين في كل المهـارات. وتسـاعدنا علـى تحديـد **المسـتوى الهـدف** الـذي نطمـح أن يصـل إليـه المتعلمـون في نهايـة السـنة أو الفصـل الـدراسي أو البرنامـج، وتجعلنـا نحـدد **الوظائـف** الـتي سـنعمل مـع المتعلمـين علـى تطويرهـا وأدائهـا في الصـف، ونحـدد **نـوع النصـوص** الـتي سـندفعهم إلى إنتاجهـا كلامًـا وكتابـة، ونـوع النصـوص الـتي سـنقدمها إليهـم في مهـارتي القـراءة والاسـتماع، **وموضوعـات** هـذه النصـوص.

وتسـاعدنا المعايـير كذلـك علـى **صياغـة الأسـئلة** صياغـة وظيفيـة؛ أي صياغـة تسـتهدف الوظيفـة الـتي نريـد أن يصـل المتعلمـون إلى القـدرة علـى أدائهـا، وعليـه فسـوف تدفـع صياغـة السـؤال المتعلمـين إلى إنتـاج نـوع نـص ينـاسـب المسـتوى الهـدف. لـذا فلصياغـة الأسـئلة دور كبـير سـنحاول عـرض بعـض نماذجـه في النقطـة القادمـة.

تطبيقات

تستخدم تطبيقات معايير الكفاءة في كل ما يخص تصميم عملية التعلم تقريبًا، بداية من تصميم مساق الصف Syllabus وتحديد أهداف الصف الأكاديمية تحديدًا دقيقًا، مرورًا ببناء خطط الدروس من أجل دعم هذه الأهداف المحددة، وصولًا إلى اختيار نصوص التعلم بما يناسب كل مستوى وتحقيق ما يضمن رفع الكفاءة اللغوية من سبر وتحقق في كل مهارة، أي: تقديم نصوص قراءة واستماع تحقق قابلية الفهم Comprehensible Input +١ (للتوسع: Krashen, 2009)، وانتهاء إلى تصميم الأسئلة بما يضمن دفع المتعلمين وفقًا لمستواهم إلى الفهم والإنتاج الذي يسهم في رفع كفاءتهم اللغوية.

وعليه فإن الأسئلة التي ستوضع على أي أنشطة لـ (القراءة – الاستماع – الكتابة – الكلام) يجب أن تتمتع بكونها أسئلة وظيفية تستهدف وظائف معينة، بنوع نص معين، وسياق ودقة معينين (للتوسع في تطبيقات بعض المهارات وإستراتيجياتها: البطل ١٩٨٩؛ البطل ٢٠١٧؛ Brustad, 2006). أما اختيار النصوص فهو مرهون بالبحث في مكونات كل نص بناء على تشريح هذه المكونات وفقًا لكل مستوى لغوي.

وعليه، فإن ما سوف نركز عليه في السطور القادمة؛ هو الاكتفاء بعرض تطبيقين للكفاءة اللغوية في عملية التعلم وهما: **صياغة الأسئلة وظيفيًّا**، وهي الطريقة التي يمكن تعميمها على كل الأنشطة. **وتشريح مكون الثقافة** باعتباره المكون الأكثر إمكانية للتشريح في بحثنا؛ إذ يتطلب تشريح المفردات والقواعد بحوثًا أخرى مستقلة، كما أن الثقافة ربما تكون المكون الأقل من ناحية الاهتمام البحثي في زعمنا.

الوظيفية وصياغة الأسئلة

ربما من خلال موضوعات/سياقات اللغة المنتجة والنصوص المفهومة نستطيع بشكل مبدئي أن نخمن المستوى الرئيس لنصوص اللغة في مهارة ما، أو على الأقل نستبعد انتماءها إلى مستويات بعينها؛

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع، ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

- **فالمبتدئون** قـادرون على التحرك (فهمًا وإنتاجًا) في سياقات ضيقـة جدًا شخصية جدًا تتعلق بأنفسهم، وبالأسرة الصغيرة والممارسات اليومية المادية غير المعتقدة لغويًّا وغير المجردة؛ كالدراسة والذهاب إلى الجامعة والأكل والشرب. ونزعم أن هذه الأسئلة هي أسئلة تنتمي إلى المستوى المبتدئ: (LTI & ACTFL, 2020)

  - مرحبا! كيف حالك؟
  - ما اسمك؟
  - ماذا تدرسين؟
  - ماذا عن أسرتك؟
  - كم يومًا تذهبين إلى الجامعة؟
  - في أي يوم تذهبين إلى الجامعة؟
  - كم مادة تدرسين؟
  - ما هي أسماء هذه المواد؟
  - ماذا تعمل والدتك؟ وأين؟
  - ماذا تدرس أختك؟ وبأي جامعة؟
  - أين تسكنين بالنسبة للجامعة؟
  - كيف تذهبين إلى الجامعة كل يوم؟
  - من أي مدينة/ولاية أنتِ؟
  - ما اسم قطتك؟
  - في أي مطعم تحبين أن تأكلي؟
  - ماذا تحبين أن تأكلي؟
  - كيف تشربين/تحبين قهوتك؟
  - كيف حال الطقس اليوم؟
  - بأي ساعة/ متى تنامين عادة؟

وما نلاحظه في الأسئلة السابقة أنها في محيط الموضوعات الشخصية جدًا. ونلاحظ كذلك أن الإجابات من المبتدئين عادة هي كلمة أو قائمة كلمات منفردة، أو ربما جمل محفوظة مثل (الحمد لله، تشرفنا، صباح الخير يا أستاذتي، أنا أسكن في مدينة دلاس في ولاية تكساس، ...). وهذا يجعلنا نتوقع أننا لو سألنا الأسئلة نفسها لمتعلمين من مستوى أعلى سيختلف نوع النص في إجابة المتعلمين حسب كل مستوى.

- وموضوعات **المتوسط** تتمحور حول المحيط الصغير والمجتمع البسيط كالمدينة والعائلة الكبيرة، وبعض الاهتمامات والهوايات. ونزعم أن هذه الأسئلة هي أسئلة تنتمي إلى المستوى المتوسط: (LTI & ACTFL, 2020)
  - كلميني عن صديقتك أكثر.
  - أخبريني عن أستاذة الفيزياء.
  - ماذا تفعلين كل يوم؟ ما برنامجك اليومي؟
  - لماذا تدرسين اللغة العربية؟
  - لماذا تحبين مدينة شيكاقو؟
  - كلميني عن غرفتك، كيف هي؟ وماذا عن شقتك؟ ماذا فيها؟
  - ماذا تفعلين في عيد الشكر؟
  - كلميني عن شقة أحلامك؟
  - (لعب دور role-play) للتغلب على موقف لغوي مألوف وغير معقد لغويًا (طرح أسئلة):
    - سافرتِ إلى مدينة عمّان، وستستأجرين شقة جديدة، اسألي صاحب الشقة ٥ أسئلة عن الشقة الجديدة.

وما نلاحظه هنا أن الأسئلة السابقة خرجت قليلًا عن المحيط الشخصي القريب إلى ما هو أوسع قليلًا وأكثر تعقيدًا من المبتدئ في الموضوعات. فضلا عن السؤال الذي يتطلب إنتاجًا على مستوى الجملة، ويدفع المتعلمين إلى ما يسمى بالخلق باللغة وعدم الاكتفاء بالمفردة الوحيدة أو بالجمل المحفوظة، لذلك ظهرت الأسئلة بـ (لماذا).

هذه الطبعة إهداء من المجمع، ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

- وعن موضوعات **المتقدم** فإنها تتوسع في المجتمع أكثر، وتتصل بقضايا معقدة أكثر من الاهتمامات والهويات إلى قضايا المجتمع، ومواقف معقدة لغويًا، كالتعليم، والصحة، والطلاق، والتحرش، والحرية، وعمالة الأطفال، وغيرها من قضايا مجتمعية وثقافية غير شخصية. ونؤكد أن القضايا اجتماعية أكثر من كونها مجردة أو فلسفية تمامًا، ونزعم أن هذه الأسئلة هي أسئلة تنتمي إلى المستوى المتقدم: (LTI & ACTFL, 2020)

  - احكي لي قصة حدثت معكِ عندما كنتِ في الرباط.
  - صفي لي مدينة عمّان.
  - احكي لي عن آخر أخبار مدينتك، ماذا حدث فيها الأسبوع الماضي؟
  - كيف تستعدين للسفر عادة؟
  - ستسافرين بعد شهرين إلى غرناطة، كيف ستستعدين لهذا السفر؟
  - كيف يختلف عيد الشكر عن رمضان؟
  - كيف كان أول يوم لكِ في العمل؟
  - كيف هو حال التعليم في ولايتك؟ ماذا فعلت حاكمة الولاية لتحسين التعليم؟
  - (لعب دور role-play) للتغلب على موقف غير مألوف ومعقد لغويًا:
    - قمتِ بحجز تذكرة سفر، ولأسباب طارئة اضطررتِ إلى إلغائها فجأة، اتصلي بشركة الطيران، واطلبي ذلك، وبيّني السبب، وحاولي استرجاع ثمن التذكرة.

لعل الأسئلة السابقة تدفع المتعلمين إلى السرد في الماضي والمضارع والمستقبل، والوصف في موضوعات ليست بالضرورة في محيطهم المألوف. وعند إنتاج نوع نص على مستوى فقرة مترابطة الجمل، مع تحكم في الأزمنة، يكون المتعلمون فعلًا في هذا المستوى المتقدم ما دموا قادرين على أداء هذه الوظائف. ونلاحظ أن هذه الوظائف خرجت من إطار المجتمع الصغير إلى المدينة والدولة.

هذه الطبعة إهداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- أما بالنسبة **للمتفوق** فالموضوعات معقدة ومجردة أكثر وفكرية وذات صبغة عالمية، أي: ليست مجرد مشكلات أو أمور يومية، بل قضايا بعيدة عن الذات، والأسئلة كذلك تحليلية تختبر الفكر واللغة معًا، ونزعم أن هذه الأسئلة هي أسئلة تنتمي إلى المستوى المتفوق: (LTI & ACTFL, 2020)

- اتخذت وزيرة العمال ووزير الأمن الوطني بعض القرارات المهمة تجاه بعض العمّال في البلاد، فما رأيك في هذه القرارات إزاء قضية ترحيل العمالة غير الشرعية من البلاد؟
- ولكن رأيك ينافي الواقع القائل بأن القانون الأمريكي لا يمنح حق العمل بدون تصريح، فكيف تبرر هذا؟
- يقال إن الفن مرآة للمجتمعات. فما رأيك في دور الفنانة؟ وهل هي صاحبة رسالة فنية بغض النظر عن القيمة، أم صاحبة رسالة أخلاقية أولًا وأخيرًا؟ ولماذا؟
- يرى بعض المحللين أن ثورة ليبيا كانت في غير محلها؛ لأن الليبيين كانوا أغنياء ولا يحتاجون إلى ثورات جلبت لهم الخراب، في حين يرى آخرون أن الحرية أهم من الأموال ولا تقدر بثمن. ما رأيك في الرأيين، وإلى أيهما تميلين، ولماذا؟
- بافتراض أن الولايات المتحدة ساندت القذافي، فكيف تتصورين الوضع الآن في ليبيا؟ وكيف تتوقعين رد فعل دولة مثل: تركيا أو قطر تجاه هذا؟
- يقوم بتربية الحيوانات بعض الناس في مدينة القاهرة؛ لأنها ترى بهذا نوع من الشفقة والرفق بالحيوان، في حين تمتلئ شوارعها بالبشر المشردين دون إيواء. ما رأيك تجاه هذا الواقع وأسبابه؟ وما الحلول المقترحة لحل أزمة ساكني الشوارع؟
- بين الممارسات الثقافية، والمؤسسات التي تنشر هذه الثقافة صراع (الدجاجة والبيضة)؛ هل تكونت الثقافة أولًا ثم قامت المؤسسات على

نشرها، أم أن المؤسسات حددت ثقافتها أولًا ثم انتشرت هذه الثقافات؟ فبرأيك أيهما جاء أولًا، وما الدليل الذي تقدمينه على هذا الرأي؟

- جادل طه حسين في «مستقبل الثقافة في مصر» أن انتماء مصر إلى حضارة حوض البحر المتوسط أقرب من انتمائها إلى حضارة شبه الجزيرة العربية، في حين يرى القوميون العكس. ما رأيك في هذين الرأيين، ومع أيهما تميلين، ولماذا؟ وكيف ترين هذا في ضوء التقارب المصري السعودي الإماراتي، والتباعد بين مصر وإيطاليا وتركيا؟

وما نلاحظه أن هذه الأسئلة لا تعتمد على الدفع إلى إنتاج نوع النص مترابط الفقرات (الخطاب المستفيض) فقط، بل كذلك على دعم الرأي، والنقاش المجرد، والافتراض. كما أن صياغة السؤال هنا جاء قبلها تقديم عن موضوع السؤال قبل طرحه. وفي أسئلة الافتراض نلاحظ أننا لم نجعل المتعلمين هم محل الافتراض لأنه في هذه الحال تتحول الوظيفة من الافتراض إلى مجرد الخلق باللغة والدخول إلى السياق الشخصي.

وما نلاحظه كذلك في الأسئلة لكل المستويات والوظائف أنها لا تعتمد على السؤال بـ (هل). وإذا استخدمناها فعلينا الوعي بأن نتبعه بسؤال آخر يفتح المجال للإنتاج اللغوي مثل (كيف) أو (لماذا).

نشير كذلك إلى أن عملية رفع الكفاءة لا تتم فقط بمجرد أن يجيب المتعلمون عن الأسئلة التي تستهدف وظائف مستواهم الحالي فقط، بل كذلك عن طريق دفعهم إلى أداء وظائف المستوى الأعلى بشكل مدروس وممنهج؛ إذ لن ترتفع كفاءة المتعلمين الإنتاجية عندما يظلون دائمًا يؤدون وظائف المستوى نفسه بنوع نص واحد في سياق واحد ودقة واحدة، وبالمثل لن ترتفع كفاءة المتعلمين في الفهم لو ظلت تُقدم إليهم نصوص ومدخلات تناسب مستواهم الحالي فقط دون دفعهم بشكل ممنهج ومدروس إلى فهم ما هو أعلى قليلًا. كذلك لا يمكن أن نعد ما سبق من أسئلة هو أمر منحصر فقط على المقابلات الشفهية، أو الأنشطة الكلامية، بل هي الصياغة التي ينبغي برأينا اتباعها في كل الأنشطة من قراءة واستماع وتحدّث وكتابة.

هذه الطبعة إهداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الوظيفية وتشريح مكوّن الثقافة نموذجًا

وفقًا لمعايير لغات القرن الواحد والعشرين الواجب توافرها في بناء أي مادة تصمم بوصفها لغة ثانية/أجنبية، فالثقافة مجال رئيس بجانب «التواصل، والمقارنة، والربط، والمجتمعات» (ACTFL, 2015a). والأبعاد المقدمة بها الثقافة في هذه المعايير هي ثلاثة (منتجات، وممارسات ومفاهيم). وهنا سأحاول تبيان تحليلي ورؤيتي لهذه الأجزاء الثلاثة في الثقافة العربية:

١. **منتجات** ثقافية، يجب أن يعي المتعلمون بأهمها (حسب المستوى اللغوي للمتعلمين والوظيفة اللغوية الهدف)، وأن يفهموا أدوار هذه المنتجات في حياة العرب وسلوكهم ولغتهم.

٢. أفعال **وممارسات** معينة (جسدية، ولغوية) يجب أن **يقوم** المتعلمون بها أو/و **يتفهّموها** عندما يتعاملون مع العرب أو/و عندما يكونون في البيئة العربية. أي: ينبغي على المتعلمين فهم هذه الممارسات والتعامل معها بالشكل الأمثل للعرب.

٣. **مفاهيم** وراء المنتجات والممارسات تمثل معلومات حول (جغرافيا، تاريخ، فنون، أصول شعوب، لغات، لهجات، أديان، سياسات، تراث ....) العرب. تتأثر بها اللغة بشكل أو بآخر وتؤثر فيها، وينبغي بوصفنا متعلمين أن **نلم** بها جيدًا؛ إذ يمكن استخدام هذه المفاهيم بوصفها إشارات ثقافية في النصوص اللغوية، وعليه فلا يمكن فهم معنى النصوص بشكل كامل إلا **بفهم** هذه الإشارات أو **المعلومات**.

وللتوضيح أكثر:

- **المنتج** الثقافي مثل **المسجد**، **والممارسة** الثقافية هي **الصلاة**، **والمفهوم** الثقافي هو السبب وراء هذا المنتج وهذه الممارسة هو **الإسلام**.
- **المنتج** الثقافي هو **خرزة** زرقاء، **والممارسة** الثقافية هو **وضعها وتعليقها** في المحلات والبيوت والسيارات، و....، **والمفهوم** الثقافي وراء هذا هو **الحسد**.

فهذه المفاهيم والمنتجات والممارسات الثقافية تؤثر في اللغة. ولكن الثقافة أيضًا لا تتوقف عند فهم نصوص اللغة الهدف بل هي التي تحدد استخدامنا للمفردات والقواعد، أي: تحدد **كيف** نقول، ومتى نقول، وأحيانًا ماذا نقول. تحدد كيف نؤدي وظيفة معينة؛ منذ إلقاء التحيات إلى الافتراض ودعم الرأي. وهي كما تؤثر في التلقي تؤثر في الإنتاج. فيذهب دور الثقافة إلى الربط **بين** استيعاب المفاهيم والمنتجات والممارسات الثقافية ربطًا صحيحًا، ورد الفعل الأمثل تجاهها؛ أي: الفهم الدقيق لـ (ماذا يحدث: الفعل) ثم التصرف الأمثل وتحديد (ماذا ينبغي أن نفعل: رد الفعل) و(كيف يكون رد الفعل ومتى). مثلا:

- ما هي العطلة الأسبوعية عند السوريين؟ وماذا تعني هذه العطلة الأسبوعية بالنسبة للسوريين؟ ماذا يفعلون فيها وكيف يقضونها؟ وكيف لي بصفتي متعلمة أن أشاركهم هذه الممارسات بما يناسب ثقافتهم؟
- ما هو عيد الأضحى/الفطر؟ ماذا يفعل المسلمون فيه؟ كيف يمكن أن نشاركهم هذه المناسبة بما يتماشى مع ثقافتهم؟
- شهر رمضان. ما قيمة هذا الشهر بالنسبة للمسلمين العرب؟ وكيف تكون طقوسه؟ ما تأثيره في المجتمع؟ كيف لنا بوصفنا متعلمين أن نشارك في الاحتفال به مشاركة مناسبة؟ ماذا نقول في بدايته لمن نعرف؟ وفي نهايته ماذا يحدث وماذا نقول؟

وجدير بإعادة الذكر أن الثقافة ضاربة في مجال **المقارنات والروابط والمجتمعات** من **معايير المجالات الخمسة 5Cs** كذلك، إذ إن المقارنة هي ليست المقارنة اللغوية فقط، بل الثقافية كذلك عندما يقارن المتعلمون بين ثقافتهم وثقافة اللغة الهدف. وعملية الربط تحدث عن طريق استثمار الخلفية المعرفية الموجودة بالفعل لدى المتعلمين وربطها بما نقدمه لهم من لغة، وثقافة للغة الهدف، ولذلك **«كلما تعمقت معرفة الأساتذة بثقافة المتعلمين الأم، سهّل كثيرًا من عملية تعلم الثقافة الهدف»** (Hinkel, 2014, p. 405). أما الحديث عن مجال المجتمعات من تعرف على بيئات اللغة الهدف ومجتمعاتها فكلّه ثقافة في ثقافة؛ إذ إن عملية اكتساب لغة جديدة هو التعرف على ثقافة جديدة

ودراستها، أي: الخوض في حياة أخرى موازية، وجزء رئيس من هذه الحياة الجديدة هو فهم ثقافتها، والتعايش معها، ومع مجتمع متعدد الثقافات. وما أعنيه هنا هو ضرورة الوضع في الحسبان عند تصميم النشاط الثقافي أو عند تبيان إشارة ثقافية أو مفهوم ثقافي في الصف أن هذا الهدف الثقافي يتماس بالضرورة بمجال **المقارنات** الثقافية **والربط** الثقافي بين ثقافة المتعلمين - والتي قد تكون متعددة - والثقافة العربية المتعددة أيضًا.

ولعل تشريح الثقافة مبني في الأساس على **الوظيفة** اللغوية التي نريد من المتعلمين أداءها ليترفع **مستوى** كفاءتهم فيها. وعليه فإننا سنحدد ما الوظيفة، وما تحتاجه من قدرة وعناصر **ثقافية** يجب أن **يفهمها** المتعلمون في هذا المستوى ويراعوها في **إنتاجهم** اللغوي **وسلوكهم**. وعلينا هنا أن نعي أمرًا غاية في الأهمية أزعمه وهو أن الوظيفية هي المتحكمة في تشريح الثقافة، بينما الوظيفية والثقافة هما معًا يتحكمان في اختيار تيمة الوحدات المقدمة في مواد التعلم وموضوعات النصوص؛ أي تتدخل الثقافة بمفهومها الأشمل (التي ينضوي تحتها البرجماتية اللغوية Pragmatics) جنبًا إلى جنب مع الوظيفية في عملية تشريح المفردات والقواعد بشكل كبير. بل أظن أن الوظيفة اللغوية هي المهمة اللغوية الأنسب في الإطار الثقافي الأنسب.

ووفقًا لما أثمرت عنه بحوث أكتفل ومعاييره التي وضعت عن الثقافة (ACTFL, 2012; ACTFL, ، 2012a; ACTFL, 2020; ACTFL, 2020a)، وبعض البحوث الأخرى مثل (سيفر ٢٠٠٨، وكذلك سيفر ٢٠١٦; Chastain, 1976; Tomalin & Stempleski, 1993).

فإننا سنحاول تشريح الثقافة منتجات وممارسات ومفاهيم وفقًا للمستوى اللغوي، وهذا التشريح هو مجرد رسم خريطة وملامح مبدئية لشرائح الثقافة العربية وفقًا للمستوى اللغوي، ولكن هذه الخريطة المبدئية ستظل في حاجة إلى مزيد من التوسيع والتدقيق والتجديد، ذلك لأن هناك أمرًا غاية في الخطورة عن تشريح الثقافة وتعلمها وهي أن كثيرًا من عناصرها يتغير. ومثال بارز على ذلك هو انتشار ثقافة ارتداء الطربوش في مصر قبل ١٩٥٢ ثم اختفاء ارتداء الطربوش بالتدريج. ومثال آخر هو أننا بشكل عام جدًا يمكننا أن ندعي أن واحدًا من أشهر الشخصيات العربية حاليًا (نوفمبر ٢٠٢٣) هو

هذه الطبعة إهداء من المجمع، ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

محمد صلاح لاعب كرة القدم المصري، في حين أن هذا الأمر لم يكن كذلك من عدة أعوام وربما سيتغير بعد عدة أعوام.

ومن ثَمَّ فإن المستوى المبتدئ هو القادر على فهم فائق الشيوع من العناصر الثقافية، أي: الأكثر عمومية من الثقافة، والتي أرى أن من أهمها عموميات هذه العناصر الثقافية:

- إلقاء السلام، والتسليم. والفرق في التسليم بين الرجال، والنساء، والشباب. وماذا إذا اختلف الجندر عند التسليم؟
- جغرافيا العالم العربي (بشكل عام جدًا)، وأسماء أهم مدنه.
- النداء والخطاب المحترم باستخدام: (حضرتك، يا أستاذة، يا دكتور، يا آنسة، يا مدام، ...)
- التوديع، وأهميته في الثقافة العربية.
- الضيافة العربية، والقهوة العربية بوصفها مكان (المقهى) وبوصفها شراب.
- الحجاب.
- العلاقات العربية (الزواج & الصداقة & الزمالة & ...)
- عطلة نهاية الأسبوع، وصلاة الجمعة.
- العلاقة بين التوقيت في العالم العربي، والصلاة عند المسلمين.
- بعض التعبيرات الغاية في الأهمية (الحمد لله، إن شاء الله، معلش، ألف سلامة)
- الاسم العربي وتكوينه.
- الأسرة العربية (عمل المرأة، ودور الأب، بيت العائلة، ...)
- ملامح عن علاقات الشباب العربي العاطفية.
- الدراسة في العالم العربي (المدارس، الجامعات، الثانوية العامة، ....)
- مشاهير الموسيقى العربية الحاليين (عمرو دياب، وفيروز، و.....)
- كرة القدم. ومحمد صلاح لاعب كرة القدم (في ٢٠٢٣)

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

- الأكل العربي.
- التعرض لبعض العملات العربية.

أما متعلمو المستوى **المتوسط** فهم أولئك القادرون على فهم العناصر الأكثر شيوعًا من الثقافة، أي: بعض التفاصيل والتعمق في الأنماط فائقة الشيوع، والتي أرى أن من أهمها عموميات هذه العناصر الثقافية:

- التعمق في: الاسم العربي (الكنية والتدليل)
- التعمق في الأسرة العربية (الأخ الكبير، حرية الأبناء واستقلالهم، ...)
- الزواج العربي.
- التعمق في الضيافة العربية ومفهوم العزائم والكرم.
- التعمق في التعليم العربي (الجامعات الخاصة، ....)
- المسكن العربي، والمفروشات العربية.
- مشاهير العرب (الممثلون، المغنون، العلماء، الأدباء، المفكرون، ...) التركيز على الأشهر والأكثر أثرًا قدر الإمكان.
- الأسواق العربية.
- الملابس العربية.
- المناسبات والأعياد العربية والدينية.
- القرآن الكريم، والأحاديث الشريفة.

ومتعلمو المستوى **المتقدم** هم القادرون على فهم العناصر الشائعة من الثقافة، وهنا نجد من القضايا الثقافية ما هو عبارة عن لمحات، ومنها ما فيه تعمق من القضايا الثقافية القديمة التي تعلموها من قبل. ولا ننسى أن المستويات الفرعية تتحكم تحكمًا كبيرًا فيما سنقدم، وكيف سنقدمه، وأهم مستوى رئيس يجب فيه مراعاة المستويات الفرعية هو المستوى المتقدم، ذلك لأن الفرق بين المستوى المتقدم الأدنى والمتقدم الأعلى هو فرق شاسع جدًا على مستوى كيفية أداء الوظائف إذ تعلو معايير الدقة والسياق

علوًّا كبيرًا وفارقًا، وعليه فإن فهم المتقدم الأعلى أكثر عمقًا من المتقدم الأدنى. ومهما يكن من أمر المستويات الفرعية، فإني أزعم أن من أهم العناصر الثقافية التي تنتمي إلى المستوى المتقدم هي:

- لمحات من تاريخ العرب: الإسلامي، القبطي، الحديث.
- لمحات من: تاريخ الأدب العربي، تاريخ الفكر العربي، الحركيات السياسية العربية.
- العمارة الإسلامية، والفن الإسلامي.
- المجموعات الإثنية، والمجموعات الدينية في العالم العربي.
- التعرض للقصيدة العربية، والتعرض للقصة القصيرة، والرواية العربية.
- دراسة بعض النماذج الأدبية خصوصًا الأدب الحديث. ويفضل أن يكون هذا مع المتقدم الأعلى أو الأوسط.
- التعرض لبعض من لغة التراث (مقدمة ابن خلدون مثلًا وبعض كتب التراجم)
- التعمق في الأسرة العربية (زواج الأقارب، التعصب العائلي، ....)
- التعمق في المحكيات والسينما العربية والتليفزيون العربي.
- توسيع المعرفة بالنماذج العربية والشخصيات المؤثرة والبارزة في (الدين- الآداب- الفنون- العلوم- الرياضة- السياسة- المجتمع- الاقتصاد- ....).

أما المستوى **المتفوق** فهو مستوى مفتوح أكثر على العناصر الثقافية، وله من العمق والتجريد ما يجعلنا نتناول القضايا الفلسفية والخلافية مثل:

- مذاهب الإسلام.
- طوائف المسيحيين العرب.
- الجبر والاختيار.
- معضلة الشر.
- الهوية العربية.
- النزعات العرقية والمذهبية.

كلمة عن إطار المجلس الأوربي

لعل من منطلق الخطوة العلمية في تعلم اللغات أن تُوحَّد الجهود في وضع معايير للمستويات اللغوية، فيخرج لنا نظام عالمي **موحد وفي الوقت نفسه يراعي خصوصية كل لغة**. وعلى الرغم من تأخر أكتفل ACTFL في الظهور عن آي إل آر ILR فإنها كانت أكثر وضوحًا وتطورًا فيما أزعم. ويمكن المواءمة إلى حد كبير بينهما لانطلاقهما تقريبًا من مبادئ واحدة. ويمكنني أن أدعي أن ظهور أكتفل بعد آي إل آر كان له داع وإضافة، داع لتعميم معايير قياس مستوى اللغة على المؤسسات الأكاديمية، وإضافة في باقي الأنشطة التي تقوم بها أكتفل بدءًا من توصيف مستويات اللغة، مرورًا بقياسها وتوفير اختبارات مدروسة لكل مهارة، انتهاءً إلى دراسة معايير للمعلمين، ومتابعة كل ذلك وحصرية التنفيذ والإشراف عليه.

وربما من المعايير ذائعة الصيت التي ظهرت كذلك هو إطار المجلس الأوربي Council of Europe الموسوم بالإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات Common European Framework of Reference for Languages، واختصاره (سيفر CEFR) الذي لم يضف أي جديد من وجهة نظري في المعايير وتصنيف المستويات، ولا داعي لظهوره هو أو غيره؛ لأن الوقت والمجهود الكبير المبذول في العمل على توصيفات جديدة، أولى به أن يتم استثماره في تطوير معايير أكتفل، خصوصًا إذا كنا نسعى إلى عالمية البحوث اللغوية، فعلينا أن نسعى إلى توحيد معايير اللغات، وقياسها. وإن كانت أكتفل تدعي أن سيفر لم يكن تأسيسه قائمًا على التقييم بل على إعانة الأساتذة على رفع القدرة التواصلية للمتعلمين وتصميم مواد تعلم تدعم رفع هذه القدرة (Swender & Vicars, 2012).

في عام ٢٠٠٠ صدرت النسخة الإنجليزية من الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات (سيفر)، ثم توالت ترجمته إلى باقي اللغات الأوربية، ونُقل إلى العربية من النسخة الألمانية عام ٢٠٠٨ (المجلس الأوربي ٢٠٠٨)، ومن الإنجليزية عام ٢٠١٦ (المجلس الأوربي ٢٠١٦). وقد جاء نتيجة سنوات كثيرة منذ بدايات السبعينيات من القرن الماضي (Council of Europe, 2001, p. ix)، ووضع مستويات اللغة في ثلاثة أساسية

هي «A,B, and C» ينقسم كل واحد منها إلى اثنين فرعيين فتصبح ستة مستويات «A1,A2,B1,B2,C1,C2» (المجلس الأوربي ٢٠٠٨، ص ٣٥).

ولأن بعض المؤسسات تعتمد على المرجع الأوربي (سيفر) في برامجها فقد وجبت الإشارة إلى هذا المرجع الذي بذل فيه مجهود كبير، وإن كنت أختلف على قيمة إضافته إلى المجال، فهو لا يزال مهمًا وجديرًا بالذكر. وقد قامت أكتفل بعمل بعض المواءمات بين معاييرها ومعايير المجلس الأوربي مع الرابطة الأمريكية لمعلمي الألمانية «AATG» (ACTFL, n.d.) ونشرت ذلك على في كُتيّبات على مواقعها (ACTFL, n.d.; ACTFL & LTI, n.d.)، ولكن علينا أن نعي أن هذه المواءمات تمت قبل إضافة المجلس الأوربي بنسخة ٢٠١٨ مستوى سابعًا إلى المستويات الستة من نسخة ٢٠٠١؛ إذ أضاف المجلس الأوربي Council of Europe مستوى آخر يسبق كل هذه المستويات بنسخة ٢٠١٨ وهو « Pre-A1» (Council of Europe, 2018).

وسنقوم الآن بنقل جدول المواءمات الذي قدمته أكتفل بعد بحوث واختبارات قامت بها، لنعرف ما يقابل كل مستوى بين أكتفل والمرجع الأوربي، ثم سأقوم بالحديث عن المستوى الجديد الذي قدمه المرجع الأوربي بنسخة ٢٠١٨ وما أخمنه من مستوى يقابله في أكتفل. ولمن يريدون الاطلاع الكامل على توصيفات المرجع الأوربي، فيمكنهم الاطلاع على أي من النسختين المترجمتين إلى العربية (المجلس الأوربي ٢٠٠٨، المجس الأوربي ٢٠١٦) وخاصة الفصل الثالث منهما مع الوضع في الاعتبار المستوى السابع المضاف.

المواءمة بين أكتفل٢٠١٢ وسيفر٢٠٠١ في الكلام والكتابة: (ACTFL, n.d., p.4; ACFTL & LTI, n.d., p.5)

أكتفل	سيفر
المبتدئ الأدنى	---
المبتدئ الأوسط	---
المبتدئ الأعلى	A1

أكتفل	سيفر
المتوسط الأدنى	A2
المتوسط الأوسط	B1.1
المتوسط الأعلى	B1.2
المتقدم الأدنى	B2.1
المتقدم الأوسط	B2.2
المتقدم الأعلى	C1
المتفوق	C2
المتميز	----

ويعني هذا أن المستوى المتميز في أكتفل لا مقابل له في توصيفات سيفر، وأن المستوى المبتدئ الأدنى والأوسط في أكتفل لا توصيف لهما في معايير سيفر ٢٠٠١. كما أن أكتفل قامت بتقسيم المستويين B١ وB٢ كل منهما إلى مستويين B١,١ وB١,٢، وB٢,١ وB٢,٢، وهو ما أشار سيفر إلى إمكانية اللجوء إليه (المجلس الأوربي ٢٠٠٨، ص ٤٥، ٤٦).

والجدول القادم هو عن **المواءمة في مهارتي القراءة والاستماع** (ACTFL, n.d., p.4; ACFTL and LTI, n.d., p.5)

أكتفل	سيفر
المبتدئ الأدنى	---
المبتدئ الأوسط	---
المبتدئ الأعلى	A1.1
المتوسط الأدنى	A1.2

أكتفل	سيفر
المتوسط الأوسط	A2
المتوسط الأعلى	B1.1
المتقدم الأدنى	B1.2
المتقدم الأوسط	B2
المتقدم الأعلى	C1.1
المتفوق	C1.2
المتميز	C2

ويعني هذا أن المستوى المبتدئ الأدنى والأوسط في أكتفل لا توصيف لهما في معايير سيفر ٢٠٠١. كما أن سيفر قامت بتقسيم المستويات A١ وB١ وC١ كل منهما إلى مستويين A١,١، وA١,٢، وB١,١ وB١,٢ وC١,١ وC١,٢ وهو ما أشار سيفر إلى إمكانية اللجوء إليه (المجلس الأوربي ٢٠٠٨. ص ٤٥، ٤٦).

وما يميل إليه الباحث أن دراسة أي من معايير أكتفل أو سيفر ستؤدي إلى النتائج نفسها في النهاية، أو هكذا المفترض. كذلك، لم يكن هناك ما يقابل المبتدئ الأدنى والأوسط من أكتفل في معايير سيفر ٢٠٠١ في أي مهارة، ولكن المجلس الأوربي أضاف المستوى Pre-A١ (Council of Europe, 2018) والذي يعتقد الباحث أنه يوازي المستوى المبتدئ الأوسط في أكتفل.

خاتمة ونقاش

بِناء على ما سبق من معايير منهجية واضحة، يمكننا معرفة مستوى المتعلمين عن طريق اختبارهم في كل مهارة، وتحديد احتياجاتهم اللغوية، ويمكن أن نحدد ما ينبغي أن نعلمهم لسد هذه الاحتياجات، ونعي كذلك متى نقدّم لهم نصًا دون آخر. كذلك يمكننا أن نحدد أهداف الكورس التي نصبو إلى تحقيقها في نهاية الفصل الدراسي، فنقول مثلًا

(في نهاية الفصل الدراسي سيكون المتعلمون في الكلام والكتابة قادرين على القيام بكذا وكذا، وفي القراءة والاستماع قادرين على فهم كذا وكذا). ولكن على الجانب الآخر، نشير إلى أننا حين نصمم منهجًا فعلينا أن نتوخى المنهج Approach الذي سيساعدنا على تحقيق هذه الأهداف.

وإلى جانب ما قدمنا، فيرجى الذهاب إلى موقع أكتفل الرسمي الذي يوفر نماذج تطبيقية واضحة إلى حد كبير ومتنوعة في كل مهارة، كما أنه قام بتحليلها وتبيان أسباب انتمائها إلى مستوى معين دون غيره. وسنجد بالرابط القادم (ACTFL, 2012a) مجموعة من النماذج، وكل ما علينا هو اختيار المهارة، ثم الذهاب إلى كل مستوى واختيار (View Example):

https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic

لعلنا لاحظنا أنّ من أبرز المعايير السابقة، معيار «**الوظيفة اللغوية**» الذي إن تحقق، فإننا ننظر إلى باقي المعايير لنرى كيف أدى المتعلمون هذه الوظيفة؟ بأي دقة وبأي نوع من النصوص وفي أي سياق؟ وكيف تلقوا هذه الوظيفة وكيف فُهمت / أي: بناء على أي شريحة مفرداتية أو قاعدية أو ثقافية؟ فالآن عندما نحاول الإجابة عن (ماذا نتعلّم؟)، أعتقد أننا نتجه إلى تشريح مكونات اللغة وفقًا للوظائف اللغوية قبل أن نعلمها. وأن نقدم إلى كل مستوى لغوي شريحته اللغوية التي يحتاج إليها، وتسد احتياجات الوظائف اللغوية المعينة لهذا المستوى. وعن طريق توسيع هذه الشرائح، ترتفع المعايير، فترتفع القدرات اللغوية، أي: ترتفع الكفاءة اللغوية.

نتوقع الآن أنه ربما قد تبرز الآن بعض التساؤلات عما قدمنا، وسنحاول البحث في الإجابة عن بعضها، ومنها:

- **إلى أي مدى يمكن تأطير معايير واحدة فقط لقياس مستوى كل اللغات ووصف مستوياتها؟**

هناك جدل دائر منذ زمان حول هذه القضية، ولكننا ندعي أن الأطر التي تحدد مستويات اللغة بقدر ما هي صماء في التأسيس لمستويات اللغة فهي تراعي إلى حد كبير

خصوصية كل لغة عند توصيف الحاجات اللغوية للوصول إلى مستوى معين في كل لغة كما شاهدنا في مشروع الإجماع العربي في معايير أكتفل (ACTFL, 2012b). كما أن معايير أكتفل تفرق بين تعلم اللغات للأطفال وتعلمها للكبار؛ فهناك مثلا تقييمات K-١٢ Assessments الخاصة بالمتعلمين دون المرحلة الجامعية (ACTFL, n.d.-a)، وهناك Post-secondary Assessments الخاصة بالمتعلمين بعد الثانوية (ACTFL, n.d.-b). أما إذا كنا نتحدث عن كون هذه المعايير بحاجة دائمة إلى التطوير والتحسين فهو أمر حقيقي ومهم وضروري بدون جدل. ولا شك أيضا أنه من الضروري أن تراعي مواد التعلم المصمَمة عدة أبعاد في تصميمها (العمر- المكان «بيئة المتعلمين» - الثقافة - .....).

- **هل نحن بحاجة إلى مرجع عربي للغة العربية، أو للغات بشكل عام؟**

الإجابة المختصرة هي للغة العربية ممكن، ولكن للغات بشكل عام: لا. والتفصيل هو أنه لا شك أن هناك معايير أمريكية وأوربية وكندية وأسترالية وصينية، وغيرها. ولكن السؤال هو: **هل يختلف جوهر هذه المعايير؟** وإذا كانت المعايير تختلف في جوهرها، فهل هذا الاختلاف جائز وممكن أصلًا في المطلق أم أنه مقيد بخصوصيات بعض اللغات؟ إذا كان العالم يتجه نحو محاولة أقرب إلى العلمية في تعلم اللغات، فينبغي عليه توحيد المعايير؛ أي اتفاق المؤسسات والدول وتعاونها على ذلك بما يضمن خصوصية كل لغة. وهنا تأتي النقطة الأكثر خطورة وهي: **خصوصية العربية**.

فالعربية كما هي الآن في القرن الواحد والعشرين تتكون من مستويين رئيسيين يعيشان معًا ولا يمكن فصلهما وهما؛ المستوى **المحكي** الذي يستخدمه العرب يوميًا في كل المواقف الحيوية اليومية في العالم العربي، وقد يستخدم في بعض الكتابات غير الرسمية كالمراسلات وبعض حوارات الأدب، وبعض الأشعار، وغيرها. وهناك المستوى **الرسمي** المستخدم في الكتابات الرسمية كالسواد الكاسح من الأدب والصحافة وكل البحوث الأكاديمية، وقد يستخدم مشافهة في بعض الخطب السياسية وبعض المحاضرات والمؤتمرات، وكل الخطب الدينية تقريبًا، وكثير من نشرات الأخبار، وقليل من الأعمال الفنية المغناة والممثلة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وعليه، فإن الجدير بنا هو البحث في طبيعة لغتنا وخصوصيتها، وإدخال هذا ودمجه بوضوح وعلمية وواقعية ضمن الأطر المعمول بها بالفعل وخصوصًا أكتفل. ولعل الذي ربما يستدعي البحث هو العمل على قياس الكفاءة **الأكاديمية** للغة العربية.

- **أكتفل أم سيفر؟**

بشكل عام جدًا، وفيما أعتقد أن أكتفل أيسر، وأكثر وضوحًا من سيفر وحتى من آي إل آر. ولكن، هناك مؤسسات تعتمد على معايير بعينها، وعلينا إذا كنا ننتمي إلى هذه المؤسسة أن نتقن معاييرها المتبعة.

ووفقًا لمنتجات أكتفل وبحوثه ومحاولاته للمواءمات يكون- فيما أظن- أكثر تفصيلًا، وأكثر تدويلًا. فما أراه هو أن الإطار الأوربي أكثر إقليمية مقارنة بعالمية أكتفل وسعيها لتدويل معاييرها.

وبرأيي ليس الجمع بين معايير المؤسستين هو أفضل إجراء. بل اختيار معايير واحدة وإتقانها واتباعها. وبشكل شخصي أفضّل أكتفل لغير سبب، أهمها الوضوح الشديد واليسر في التلقي والتعلم والتطبيق، فضلًا عن كونها المعايير المتبعة في المؤسسة التعليمية التي أعمل بها الآن.

اقتراحات مستقبلية

على الرغم من ظهور بعض البحوث العربية التي تتناول معايير أكتفل في السنوات القليلة الماضية (العش وطه ٢٠٢١، وموسى ٢٠٢١، يونس ٢٠٢١) فما زلتُ أدعي أن المؤلفات العربية في معايير أكتفل فيها فقر كبير من وجهة نظري، وعليه فإن تحليل هذه المعايير هو أمر لا يزال مرحبًا به جدًا. وكذلك البحث في احتياجات المتعلمين وفقًا لهذه المعايير هو أمر جوهري في عملية تعلم اللغات. أما مشروع خصوصية العربية في هذه المعايير فهو أمر له الأولوية في رأيي، وخصوصا عملية (معايرة) الثقافة أي تحديد معايير لقياس القدرة الثقافية والبراجماتية اللغوية لدى المتعلمين.

هذه الطبعة إهداء من المجمع، ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ملحق #١

معايير: 5Cs معايير تعلم اللغات للتواصل مع العالم (ACTFL, 2015a, p.9)

المجال	المعايير		
I- التواصل **تواصل** فعال بأكثر من لغة للقيام بوظائف لغوية في مواقف وأغراض متعددة	١- التواصل الحواري التفاعلي/التشاركي الآني تفاعل المتعلمين لفهم المعنى خلال الحوارات الكلامية أو الكتابية لمشاركة المعلومات أو المشاعر والآراء.	٢- التواصل التفسيري/الاستقبالي فهم المتعلمين وتفسيرهم وتحليلهم لما يسمعون أو يقرؤون أو يرونه من مجموعة متنوعة من الموضوعات.	٣- التواصل التقديمي/الأدائي تقديم المتعلمين للمعلومات والمفاهيم والأفكار عن طريق الإخبار والشرح والإقناع والسرد في موضوعات متنوعة مطوعين اللغة حسب جمهور القراء أو المستمعين أو المشاهدين.
II- الثقافات **تفاعل** مع القدرة الثقافية	٤- ربط الممارسات الثقافية بالمفاهيم الثقافية استخدام المتعلمين اللغة لفهم العلاقة بين الممارسات الثقافية وأسبابها.	٥- ربط المنتجات الثقافية بالمفاهيم الثقافية. استخدام المتعلمين اللغة لفهم العلاقة بين المنتجات الثقافية وأسبابها.	

هذه الطبعة **إهداء من المجمع،**
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

III- الروابط/الصلات **ربط** بين معرفة المتعلمين وتخصصات ومعلومات ومفاهيم من تخصصات أخرى من أجل القيام بالوظائف اللغوية في المواقف الأكاديمية والمهنية	٦- صنع/خلق علاقات بناء المتعلمين المعرفة بالتخصصات الأخرى وتعزيز هذه المعرفة وتوسيعها أثناء استخدامهم اللغة لتطوير الفكر الناقد والإبداع في حل المشاكل.	٧- اكتساب معلومات ومفاهيم متنوعة قدرة المتعلمين على الوصول عن طريق اللغة وثقافتها إلى معلومات ومفاهيم جديدة وتقييمها.	
IV- المقارنات تعمق في طبيعة اللغة والثقافة للتفاعل مع القدرة الثقافية	٨- المقارنات اللغوية تحقُق المتعلمين -باللغة- من طبيعة اللغة وتفسيرهم لها وتفكرهم فيها وذلك عن طريق مقارنة هذه اللغة بلغتهم الأم.	٩- المقارنات الثقافية تحقُق المتعلمين -باللغة- من مفهوم الثقافة وتفسيرهم لها وتفكرهم فيه وذلك عن طريق مقارنة هذه الثقافة بثقافاتهم.	
V- المجتمعات **تواصل وتفاعل** مع القدرة الثقافية من أجل المشاركة في المجتمعات متعددة اللغات، في البيت وحول العالم.	١٠- التواصل والتفاعل في الصفوف والمجتمعات العالمية يستخدم المتعلمون اللغة داخل الصفوف وخارجها للتفاعل والتعاون في مجتمعهم والعالم.	١١- التعلم مدى الحياة يضع المتعلمون أهدافًا ويفكرون ويحللون تطورهم في استخدام اللغة للاستمتاع والتطور "استخدام اللغة للاستمتاع"	

المصادر والمراجع

المراجع العربية

البطل، محمود (١٩٨٩). نشاطات وظيفية لتدريس مهارة الكتابة. العربية، ٢٢، ١٣٧- ١٥٦.

البطل، محمود (٢٠١٧). تدريس مهارة الاستماع: النظرية والتطبيق. في خالد أبو عمشة (تحرير): الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها، النظرية والتطبيق (ص ١٧٥- ٢٠٢). مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. الرياض.

العش، مهدي. (٢٠١٠). تقييم الكفاءة الشفهية في الولايات المتحدة الأمريكية. في أغيلار، بكتوريا مع آخرَين (تحرير): عربيلي ٢٠٠٩: تعليم اللغة العربية وتعلمها (ص ١٨٥- ١٩٩). Universidad de Murcia. إسبانيا.

العش، مهدي & طه، هنادا (٢٠٢١). تقييم الكفاءة الشفوية وتطبيقاته الصفية. في خالد أبو عمشة (تحرير): تطبيقات معايير المجلس الأمريكي لتعليم للغات الأجنبية ACTFL في تعليم العربية للناطقين بغيرها. (ص ١٢٥- ١٤٣). كنوز المعرفة. عَمّان.

موسى، نوال (٢٠٢١). اختبار كفاءة الاستماع (LPT) والقراءة (RPT) المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية (ACTFL). في خالد أبو عمشة (تحرير): تطبيقات معايير المجلس الأمريكي لتعليم للغات الأجنبية ACTFL في تعليم العربية للناطقين بغيرها (ص ١٤٥- ١٦٢). كنوز المعرفة. عَمّان.

يونس، منذر (٢٠٢١). معايير أكتفل وتطبيقاتها في بناء مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها «عربية الناس نموذجًا». في خالد أبو عمشة (تحرير): تطبيقات معايير المجلس الأمريكي لتعليم للغات الأجنبية ACTFL في تعليم العربية للناطقين بغيرها (ص ١٦٣- ١٨٢). كنوز المعرفة. عَمّان.

المراجع المترجمة

سيفر- المجلس الأوربي. (٢٠٠٨). الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات: دراسة.. تدريس.. تقييم. ترجمة علا عادل عبد الجواد، وضياء الدين زاهر، وماجد مدكور، ونهلة توفيق، مراجعة علا عادل عبد الجواد. إلياس العصرية. القاهرة.

سيفر- المجلس الأوربي. (٢٠١٦). الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلّم اللغات وتعليمها وتقييمها. ترجمة عبد الناصر عثمان صبير، مراجعة معتصم يوسف مصطفى، إشراف عادل أحمد باناعمة، مطبعة جامعة أم القرى، مكّة.

المراجع الإنجليزية

ACTFL. (1989). ACTFL *proficiency guidelines*. Retrieved November 30, 2023, from https://www.actfl.org/uploads/files/generalACTFLProficiencyGuidelines1986_2022-10-13-062609_gvml.pdf

ACTFL. (1989a). ACTFL Arabic proficiency guidelines. *Foreign Language Annals,* 22, 373-392.

ACTFL. (2012). *ACTFL proficiency guidelines 2012*. ACTFL.

ACTFL. (2012a). *Arabic*. Retrieved November 30, 2023, from *https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic*

ACTFL. (2012b). Arabic Consensus Project. Retrieved November 30, 2023, from https://www.actfl.org/educator-resources/actfl-proficiency-guidelines/arabic/arabic-consensus-project

ACTFL. (2012c). Glossary. Retrieved November 30, 2023, from https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012/glossary

ACTFL. (2013). *ACTFL/CAEP program standards for the preparation of foreign language teachers*. ACTFL.

ACTFL. (2015). *ACTFL performance descriptors for language learners*. ACTFL.

ACTFL. (2015a). *World-readiness standards for learning languages*. ACTFL.

ACTFL. (2020). *Listening proficiency test: Familiarization guide*. ACTFL.

ACTFL. (2020a). *Reading proficiency test: Familiarization guide*. ACTFL.

ACTFL. (2020b). *Oral proficiency interview: Familiarization guide*. ACTFL.

ACTFL. (2020c). *Writing proficiency test: Familiarization guide*. ACTFL.

ACTFL. (2023, November 30). *ACTFL proficiency guidelines*. https://www.actfl.org/sites/default/files/guidelines/ACTFLProficiencyLevels11x17withFunctions_0.pdf

ACTFL. (n.d.). *Assigning CEFR ratings to ACTFL assessments*. ACTFL.

ACTFL. (n.d.-a). *K-12 Assessments*. Retrieved November 30, 2023, from https://www.actfl.org/assessments/k-12-assessments

ACTFL. (n.d.-b). *Postsecondary assessments*. Retrieved November 30, 2023, from https://www.actfl.org/assessments/postsecondary-assessments

ACTFL., & LTI. (2020). *ACTFL OPI: Examinee handbook*. LTI.

ACTFL., & LTI. (n.d.). *Alignment of the ACTFL proficiency ratings to the Canadian language benchmarks* (CLB). ACTFL and LTI.

Al-Batal, M. (1988). Towards cultural proficiency in Arabic. *Foreign Language Annals,* 21, 443-453.

Al-Batal, M. (1992). Diglossia proficiency: The need for an alternative approach to teaching. In A. Rouchdy (Ed.), *The Arabic language in America* (pp. 284-304). Detroit, Michigan: Wayne State University Press.

Al-Batal, M. (1995). The Arabic teaching profession: Current realties and future challenges. In M. Al-Batal (Ed.), *The teaching of Arabic as a foreign language:* Issues and directions (pp. 1-11). Provo, Utah: AATA.

Al-Batal, M. (1995a). Issues in teaching of productive skills in Arabic. In M. Al-Batal (Ed.), *The teaching of Arabic as a foreign language: Issues and directions* (pp. 115-133). Provo, Utah: AATA.

Allen, R. (1984). Proficiency guidelines for Arabic. *Al-'Arabiyya,* 17, 119-127.

Allen, R. (1985). Arabic proficiency guidelines. *Al-'Arabiyya,* 18, 45-70.

Allen, R. (1987). The ACTFL guidelines and Arabic. *Al-'Arabiyya,* 20, 43-49.

Allen, R. (1990). Proficiency and the teacher of Arabic: Curriculum, course, and classroom. *Al-'Arabiyya,* 23, 1-30.

Alosh, M. (2019). Unleashing the power of the learner. In M. Lo (Ed.), *The Arabic classroom context, text and learners* (pp. 163-182). Routledge.

Alosh, M., Elkhafaifi, H., & Hammoud, S. (2006). Professional standards for teachers of Arabic. In K. M. Wahba, & Z. A. Taha, & L. England (Eds.), *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century* (pp. 409-417). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Brandl, K. (2008). *Communicative language teaching in action: Putting principles to work*. Pearson Prentice Hall.

Breiner-Sanders, K. E., Lowe Jr, P., Miles, J., & Swender, E. (2000). ACTFL proficiency guidelines: Speaking revised 1999. *Foreign Language Annals,* 33, 13-18.

Breiner-Sanders, K. E., Swender, E., & Terry, R. M. (2002). Preliminary proficiency guidelines: Writing: revised 2001. *Foreign Language Annals,* 35, 9-18.

Brustad, K. (2006). Reading fluently in Arabic. In In K. M. Wahba, Z. A. Taha, & L. England (Eds.), *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century* (pp. 341-352). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics,* I, 1-47.

Chastain, K. (1976). Developing second-language skills: *Theory to practice* (2nd ed). Houghton Mifflin Co, Boston.

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment.* Cambridge University Press.

Council of Europe. (2018). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Council of Europe.

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Companion volume with new descriptors. Council of Europe.

Halliday, M. A. K. (1970). Language structure and language function. In J. Lyons (Ed.), *New horizons in linguistics* (pp. 140-165). Penguin, Harmondsworth.

Hinkel, E. (2014). Culture and pragmatics in language teaching and learning. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed., pp. 394-408). Heinle & Heinle.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Penguin.

ILR. (2023, November 30). *Interagency Language Roundtable*. https://www.govtilr.org/Skills/IRL%20Scale%20History.htm

Isleem, N., & Abuhakema, Gh. (2020). *Role-plays: Communicative activities for language classroom and oral proficiency assessment*. Independently Published. 9798570932623.

Krashen, S. (2009). *Principles and practice in second language acquisition.* First Internet Edition.

LTI. (2023, November 30). ACTFL Proficiency Scale. *https://www.languagetesting.com/actfl-proficiency-scale*

LTI. (n.d.). *Certify language skills anytime, anywhere.* Retrieved November 30, 2023, from https://www.languagetesting.com

Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2019). *Second language learning theories* (4th ed). Routledge.

Omaggio Hadley, A. (2001). *Teaching language in context* (3rd ed). Heinle.

Richards, J. C., & Rodgers, T.S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed). Cambridge University Press.

S- Troike, M., & Barto, K. (2017). *Introducing second language acquisition* (3rd ed). Cambridge University Press.

Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review,* 50, 158-164.

Swender, E., & Vicars, R. (Eds.), (2012). *Oral proficiency interview: Tester training manual.* ACTFL.

Thompson, I. (1991). The proficiency movement: Where do we go from here? *The Slavic and East European Journal,* 35, 375-389.

Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford University Press.

Younes, M. (1990). An integrated approach to teaching Arabic as a foreign language. *Al-'Arabiyya,* 23,105-122.

مجمع الملك سلمان
العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language

هذه الطبعة
إهداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.